

Pedagogía Social

Retos y escenarios para la acción socioeducativa

Miguel Melendro
Ángel De-Juanas Oliva
Ana Eva Rodríguez-Bravo

Pedagogía Social

Retos y escenarios para la acción socioeducativa

MIGUEL MELENDROANA EVA RODRÍGUEZ-BRAVO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

PEDAGOGÍA SOCIAL
RETOS Y ESCENARIOS PARA LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

www.uned.es/publicaciones

ISBN electrónico: 978-84-362-7492-9

Edición digital (epub): septiembre de 2018

Aquí podrá encontrar información adicional y actualizada de esta publicación

PRÓLOGO

Nunca nombramos tanto a la *Pedagogía Social* como en los últimos años. De igual modo que nunca, como hasta ahora, nos hemos dado la oportunidad de enfatizar los significados que asociamos a esta expresión, atribuyéndole una triple pertenencia semántica: como un saber que se «crea», reivindicando su estatuto epistemológico diferenciado en las Ciencias Sociales y de la Educación; un saber que se «transmite», proyectando sus conocimientos en las enseñanzas universitarias y superiores; y un saber que se «aplica», prolongando y retroalimentando sus aprendizajes en las prácticas profesionales, sobre todo en la que hemos dado en llamar *Educación Social*.

Siendo términos que acreditan una trayectoria de largo recorrido histórico, convergente con el de otras disciplinas científicas y académicas en los territorios de «lo» social y educativo, persiste el afán por vincular sus logros a propósitos o iniciativas que den respuesta a necesidades y desafíos de amplios horizontes cívicos, al menos en una doble perspectiva: de un lado, la que alienta una permanente —y, puede, que inconclusa— búsqueda intelectual de los fundamentos teóricos, conceptuales, metodológicos… que explican su verdadera razón de ser, y consecuentemente, la de quienes se (pre)ocupan reflexivamente de darle a sus aportes el rigor y la exigencia inherentes al pensamiento crítico, libre y transformador; de otro, la que asume —en clave ética y humanística— el ineludible compromiso que toda educación tiene con la sociedad en la que inscribe sus realizaciones, individual y colectivamente, comenzando por las personas —niños, adolescentes, jóvenes, adultos o mayores— cuyos rostros están marcados por las adversidades de la fragilidad, la vulnerabilidad o la exclusión social.

Sin decirlo explícitamente, o tal vez sí, los argumentos que trazan con su escritura los profesores Miguel Melendro, Ángel De-Juanas y Ana Eva Rodríguez Bravo, se adentran en tres inquietudes principales, espejo y reflejo de sensibilidades que anticipan o/y construyen el quehacer pedagógico-social invocando los «*retos y escenarios para la acción socioeducativa*»:

a) El primero, sin obviar su contextualización geográfica e histórica, alude a la complicada misión que implica iluminar sus señas de identidad contribuyendo a agrandar su entidad en la docencia y la investigación, la formación y el desempeño profesional. Aunque, aparentemente, acomoda sus opciones al desarrollo científico y a la transferencia de

conocimiento, a los sistemas de enseñanza-aprendizaje o a los procesos de inserción sociolaboral, sus motivaciones son más profundas al poner de manifiesto la consistencia de sus comunidades científicas, los grupos y líneas de investigación, los equipos docentes, la calidad de sus «productos» y evidencias en publicaciones, congresos, internacionalización, etc. En definitiva, una dinámica de complejidades y complicaciones múltiples a la que no son ajenas las políticas científicas, el marco normativo de las Universidades, la presencia en títulos de Grado y Posgrado, la transición de la formación a la profesión, etc.

b) El segundo recuerda a quienes importan como sujetos de la acción, más allá de su frecuente reducción a la condición de objetos de atención, cuando no a la de meros destinatarios, usuarios, clientes o pacientes de intervenciones educativas «especializadas». Una distinción necesaria cuando se trata de apostar decididamente por las personas, su visibilización y participación en la vida cotidiana, estableciendo prioridades en torno a la prevención y la promoción de los derechos humanos, ya sea con carácter universal o atendiendo a las circunstancias que concurren en cada uno de ellos (por ser menores, estar afectados por algún tipo de discapacidad o diversidad funcional, etc.). Son sus nombres y apellidos los que le otorgan carta de naturaleza al deseo de educar y ser educados, dándonos la posibilidad de aprender a lo largo y ancho de todo el ciclo vital.

c) Por último, sin que con él se agoten ni los retos ni los escenarios que la acción-intervención socioeducativa debe afrontar en los inicios del tercer milenio, se alude —comenzando por la educación de adultos— a la escuela y a las comunidades como ámbitos por los que la *Pedagogía Social* siente una especial querencia. En las escuelas y en la educación/formación que procuran (de la que cuestionaría, en discrepancia con los autores, que sea identificada como «formal»), por todo lo que significa como un tiempo y un espacio para igualar oportunidades, alentar la inclusión y los aprendizajes disciplinares, reforzando los procesos de socialización y la convivencia en su concurrencia con «otras educaciones». En las comunidades (pueblos, barrios, ciudades, etc.), por todo lo que potencialmente representan de experiencia compartida en paisajes, culturas, tradiciones, expectativas… que permitan anticipar un futuro alternativo para un desarrollo local-global sustentable, la participación social y la democracia cultural, la innovación y el cambio social, etc. respecto de los que la animación sociocultural, la educación popular y el desarrollo comunitario continúan siendo tres referentes cardinales, fundamentalmente en Europa y América Latina.

Que la obra adopte el formato de un libro interactivo estimulando «lecturas» complementarias, para las que se facilita el acceso a diferentes materiales y recursos audiovisuales (vídeos, blogs, etc.), sitúa los retos y escenarios en los territorios —casi infinitos— de las realidades virtuales y analógicas, de la escucha y la mirada, de la reflexión

y la acción… que lejos de inhibirse se inducen. Lo hacen acompañando otras «tensiones» que emergen de los discursos y prácticas de la *Pedagogía Social* y de la *Educación Social*, invitándonos a navegar entre el pasado y el futuro, lo local y lo internacional, la formación y la profesionalización, la tradición y el cambio, los textos y sus contextos… La travesía, que no es pequeña, queda iniciada.

JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZUniversidad de Santiago de Compostela
Santiago de Compostela, 16 de julio de 2018

EL PORQUÉ DE LA MUNDIALIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Quiero empezar señalando que es un honor participar en el prólogo de este libro en forma de hipertexto, que, desde mi punto de vista, va a aportar información muy útil y necesaria en el campo de la pedagogía social y la educación social. Por mi parte, pretendo contribuir al contenido con algunas reflexiones iniciales en torno a la mundialización actual de la pedagogía social y a las razones que pueden contribuir a explicarla.

Hace más de un siglo y medio que la pedagogía social apareció en Alemania como una propuesta teórica que vinculaba la formación de las personas con la comunidad en la que se desarrollan. Históricamente las pedagogías anteriores se habían orientado al desarrollo del individuo. Por eso desde su aparición esta nueva pedagogía fue caracterizada como una pedagogía social.

A principios del siglo XX esta nueva pedagogía se extendió rápidamente a los países nórdicos a través de Dinamarca (Kornbeck, 2013) y al sur de Europa, especialmente a España. A lo largo del siglo pasado la pedagogía social siguió su propio proceso de desarrollo teórico, académico y profesional, vinculada a la realidad sociocultural específica de cada uno de los tres ámbitos territoriales señalados: Alemania, países nórdicos y España. En cada uno de ellos evolucionó de manera diferente, no tanto en lo que se refiere a las metodologías de acción e intervención, cuanto a las formas académicas, profesionales u ocupacionales en las que se encarnaba.

Desde el inicio del nuevo milenio la pedagogía social se está extendiendo por todo el mundo, sobre todo en los contextos anglosajón y latinoamericano. En el primero a través de la influencia germana y de los países nórdicos y en el segundo, fundamentalmente, por mediación de los autores españoles (Úcar, 2012). En el primer contexto con el objetivo de mejorar la asistencia residencial a niños y jóvenes (Cameron/Moss, 2011; Hatton, 2013). En el segundo para responder de forma más apropiada y efectiva a buena parte de las problemáticas socioculturales actuales que presentan las comunidades en aquel continente (Nájera, 2010; Kornbeck/Úcar, 2015).

Uno de los factores que ha facilitado la extensión de la pedagogía social por el mundo ha sido, sin duda, su entrada en mundo anglosajón. Es un hecho que la lengua franca de la

ciencia es el inglés. La publicación de textos en inglés sobre pedagogía social, que ha estado creciendo de manera casi exponencial desde los inicios del milenio, ha contribuido no solo a extenderla por el mundo, sino también a visibilizar la pedagogía social que se había estado desarrollando en otros contextos como, por citar algunos, Rusia, Japón y los países del este de Europa (Rumanía, Polonia, Chequia, etc.).

En respuesta a las crecientes interconexiones entre los académicos y prácticos, se celebró en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México), en febrero del 2018, el primer congreso mundial de Pedagogía Social y Educación Social. A él asistieron representantes de 24 países de todo el mundo y 12 asociaciones nacionales e internacionales de pedagogía social. Allí se decidió continuar celebrando estos congresos cada dos años; algo que, en principio, asegura para los próximos años, la consolidación de la creación, producción e intercambio de investigación y conocimiento en el mundo en el campo de la pedagogía social.

Lo que hemos comentado hasta ahora explica lo que está pasando en relación a la pedagogía social pero no justifica el porqué está pasando. ¿Cuáles son las razones que pueden estar en la base de esta mundialización a la que aludimos?

Desde mi punto de vista, el crecimiento que en estos últimos años está experimentando la Pedagogía Social (Janer & Úcar, 2018) podría obedecer, en buena medida, a algunos de sus atributos más singulares. Unos atributos, desarrollados a lo largo de su historia, que la han convertido en una estrategia muy útil y apropiada para tratar con las complejidades y problemáticas de la vida en las sociedades actuales. Una vida, por otra parte, en la que cada vez va a ser más difícil establecer fronteras o líneas divisorias entre lo que es el aprendizaje necesario para vivir y lo que es el desarrollo de la propia vida. Quiero destacar tres atributos que otorgan singularidad a la Pedagogía Social en tanto que estrategia de intervención socioeducativa:

a) La versatilidad de aplicación en contextos socioculturales muy diversos. A diferencia de la educación escolar, la pedagogía social diversifica los lugares donde actúa. El ámbito «natural» de intervención de la pedagogía social es el de la vida cotidiana de las personas en todos los lugares donde transcurre (la comunidad, la escuela, la familia, los centros residenciales, los ateneos, los centros cívicos, los centros de acogida, los hospitales, la calle y un largo etcétera).

b) La huida del reduccionismo cognitivista al que fue sometida la pedagogía en el marco de la institución escolar. El no estar obligada por los «contenidos de aprendizaje» le proporcionó una gran libertad pedagógica a la hora de plantear la intervención socioeducativa. Una intervención no solo dirigida a aprender contenidos; sino a desarrollar aquellas ideas seminales de Pestalozzi de que (1) no puede haber educación sin cuidado y (2) la educación se dirige a las personas como un todo; a la cabeza, el

corazón y las manos. Esta libertad ha llevado a la Pedagogía Social, a lo largo del tiempo, a explorar, buscar y experimentar en relación a los objetivos, los contenidos y las metodologías de aprendizaje.

c) Actuar en el marco de la vida cotidiana de las personas ha posibilitado que la Pedagogía Social se familiarizase con el trabajo en situaciones informales de aprendizaje; un ámbito de trabajo pedagógico que se está desarrollando ampliamente en el marco de las sociedades complejas y que, previsiblemente, lo va a hacer aún más en el futuro.

Estas son algunas de las razones históricas que pueden explicar tanto la diseminación actual de la pedagogía social por el mundo, como la utilidad, eficacia y sostenibilidad que se le atribuye a la hora de responder a las situaciones y problemáticas que se derivan de la vida de las personas, grupos y comunidades en unas sociedades tan complejas como las actuales.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

CAMERON, C.; Moss, P. (eds.) (2011). *Social Pedagogy and working with children and Young people. When care and education meet*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

HATTON, K. (2013). *Social Pedagogy in UK. Theory and practice*. London: Russell House Publishing.

JANER, A., & ÚCAR, X. (2018). An international comparison: Social pedagogy training. *Journal of social work*. https://doi.org/10.1177/1468017318757398

KORNBECK, J. (2013). Transatlantic issues in social pedagogy: What the United Kingdom can learn from Iberoamerica. *Scottish Journal of Residential Child Care* 12 (1), 58-75.

KORNBECK, J. & ÚCAR, X. (Eds) (2015). *Latin American Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas?* Bremen: EVH/Academicpress GmbH.

NÁJERA, E. (2010). Pedagogia social y práxis educativo social. En *Proceedings of the 3nd III Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2010, São Paulo (SP) [online]. Disponible en: http://goo.gl/XCijsg

ÚCAR, X. (2012). «Social pedagogy in Latin America and Europe: looking for new answers to old qüestions» In J. Kornbeck; N. Rosendal Jensen (eds.) *Social Pedagogy for the entire human lifespan.* Vol. II, (pp.166-201) Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.

XAVIER ÚCAR
Universidad Autónoma de Barcelona
Julio, 2018

INTRODUCCIÓN

… como es de sobra conocido, mi oficio
consiste exactamente en ver todos los detalles
y elegir unos pocos, como hace quien dibuja un mapa,
de lo contrario sería más bien fotografiar el mundo,
cosa que tal vez sería útil, pero que no tiene nada
que ver con el acto de narrar. Que, en cambio, consiste en elegir.

Alessandro Baricco. *La esposa joven* [1]

En las últimas décadas, la Pedagogía Social ha alcanzado un papel significativo en el currículum universitario, tanto en el nivel nacional como internacional. Como señalan Caride, Gradaílle y Caballo (2015), el proceso de reconstrucción de la Pedagogía Social puede considerarse como uno de los hechos más relevantes en el campo académico y profesional de las ciencias de la educación de finales del pasado siglo, en nuestro país. Esta reconstrucción se ha realizado a partir de la creación del grado de Educación social, aglutinando y estructurando un campo de conocimiento y acción en el que confluía el quehacer de múltiples figuras profesionales (educadores de calle, educadores familiares, educadores de centros de protección, animadores juveniles y/o socioculturales, educadores de adultos, monitores de ocio y tiempo libre, etc.), junto a la puesta en funcionamiento de numerosos cursos de posgrado, másteres y líneas de doctorado en el ámbito de la Pedagogía social.

Esta eclosión de actividad a lo largo de los años noventa y especialmente en el los años dos mil, ha venido marcada también por un fuerte impulso de internacionalización. La instauración del *Espacio Europeo de Educación Superior* (en adelante, EEES) ya supuso para la universidad española un estímulo fundamental en su proceso de internacionalización, proceso en el que se ha visto implicada de forma muy destacada la disciplina de Pedagogía Social y en general todo el ámbito socio-profesional relacionado con ella. Esta disciplina ha ido ocupando, en las últimas décadas, espacios de internacionalización cada vez más relevantes en la educación superior. Lo ha hecho de forma destacada en las universidades españolas y europeas y se viene extendiendo, desde inicios de los años dos mil, por las universidades latinoamericanas y del resto del mundo.

Como señalan Ortega, Caride y Úcar (2013, pp. 9-12), los orígenes de la extensión de la Pedagogía Social y la Educación Social en España «son el resultado de tres corrientes de

pensamiento y acción que llegan a nuestro país a lo largo del siglo XX» y que orientarán tanto los aspectos académicos y formativos como los profesionales». Una corriente francófona que se inicia como respuesta a las necesidades de la infancia y juventud tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial y que se caracteriza por su fuerte implicación social y política, el trabajo sociocomunitario y la educación especializada con los colectivos más desfavorecidos. La Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (AIEJI), constituida en 1951, es una referencia internacional derivada de esta corriente, a partir de la que se reconoció la figura del educador especializado, antecedente del educador social (Chamseddine, 2013). Junto a ella, la corriente alemana, de carácter teórico-filosófico, que «se instaura fundamentalmente en las universidades, constituyendo el núcleo que conforma el pensamiento universitario inicial sobre la Pedagogía Social» (Ortega, Caride y Úcar, 2013, p. 9). Con un recorrido fluctuante, iniciado a principios del siglo veinte, es el origen de una formación superior polivalente que unifica las aportaciones de la Pedagogía Social, las Ciencias de la Educación y el Trabajo Social. Por último, una *corriente anglosajona* que se incorpora recientemente desde el ámbito del Trabajo Social y la Psicología Social y que, si bien aporta elementos metodológicos relevantes y un impulso internacional interesante para la Pedagogía Social, sostiene posturas contrastadas, en busca de una síntesis interdisciplinar, en el ámbito profesional y disciplinar con la Educación social.

Quintana Cabanas (1984), en una interesante referencia sobre el devenir académico de la Pedagogía Social, describe su trayectoria así:

> La Pedagogía Social comienza a impartirse como asignatura en los planes de estudio de Pedagogía en la Universidad española… se la incluyó en el currículum en las Universidades de Madrid (1944), Barcelona (1956) y Valencia… pero ante la moda de sustituir la «Pedagogía» por las «Ciencias de la Educación», a partir de 1968 se reemplazó la enseñanza de la Pedagogía Social por la de la Sociología de la Educación, por creer que la segunda era la modalidad más científica y actualizada de la primera… Esta situación se fue prolongando durante más de diez años y todavía continúa, por más que algunas Universidades (UNED, 1977; Barcelona, 1978; Complutense de Madrid, 1979; Murcia, 1983) han ido recuperando en sus planes de estudios la Pedagogía Social. (Quintana, 1984, p. 16)

En ese mismo texto, un poco más adelante, Quintana plantea cómo superada esta etapa de recesión,

> … auguramos en España para la Pedagogía Social, a partir de ahora [1984], una etapa de intensa eclosión y de notable desarrollo, y no tanto en una línea de continuidad con lo poco que se había hecho hasta ahora … sino en una línea de formación de pedagogos para las diversas áreas de «trabajo social» siguiendo el modelo del enfoque alemán (Quintana, 1984, p. 16).

Desde entonces, la Pedagogía Social se ha convertido en las universidades españolas en una materia de referencia, que transita como veremos entre la teoría y la práctica, del marco epistemológico a la definición de los ámbitos de intervención, revisando metodologías y enfoques para proyectar sentido, cohesión y perfilar en nuestro país un planteamiento similar al que Quintana, y Ortega, Caride y Úcar (2013) definían como el modelo alemán de formación polivalente en Educación Superior para las diversas áreas contempladas entre la Educación Social, las Ciencias de la Educación y el Trabajo Social.

La pedagogía social supone, por otra parte, «un estilo de pensamiento y de acción orientado a comprender e interpretar la realidad de las cosas con el ánimo de mejorar nuestro conocimiento y acción» (Caride, 2005, pp. 34-35). Los conocimientos que aporta se orientan se orientan a la acción transformadora de la realidad social, entroncando los planteamientos teóricos y epistemológicos con los aspectos aplicados y la práctica profesional. Esa relación teoría-práctica se establece a lo largo de esta obra en una doble dirección: desde el estudio y la reflexión, para mejorar la práctica a partir de lo que ya se conoce; y desde la acción socioeducativa cotidiana, aprendiendo de ella para incorporar nuevos conocimientos y adaptar los existentes a la realidad social y profesional. Una realidad social cambiante, que requiere de planteamientos flexibles para ser aprehendida. Y de profesionales muy bien formados, competentes para adaptarse a situaciones muchas veces imprevisibles, inciertas y, en cualquier caso, difíciles de abordar sin recursos adecuados.

La pedagogía social implica una formación flexible pero también metodológicamente rigurosa y actual, que ofrece marcos de reflexión, argumentos y nexos entre los paradigmas dominantes, los modelos de explicación de la realidad y las interpretaciones, técnicas y recursos aplicados; una formación que propicia un abordaje eficaz de los nuevos problemas, desde la construcción creativa de soluciones. Una construcción del conocimiento íntimamente relacionada con los procesos de investigación y evaluación de la acción socioeducativa y los colectivos con los que se interacciona; también a partir de la realidad internacional y de los procesos de transferencia profesional en que se encuentran inmersas tanto la Pedagogía Social como la Educación Social.

La pedagogía social ha de asumir el rol y el reto de su actualización permanente, para poder ofrecer no solo escaparates teóricos, sino espacios compartidos de acción, reflexión e investigación que presenten respuestas emergentes, nuevas, a las nuevas situaciones sociales. Respuestas desde ese punto intermedio de intercambio, de transferencia teoría-práctica-teoría que le corresponden como materia clave pero que no supone ofrecer todas las soluciones, sino favorecer los interrogantes y las rutas que ayuden a alcanzarlas; mostrar las diferentes vías que hacen posibles las respuestas argumentadas, consistentes con lo que se hace y lo que se desea y puede hacer.

Los contenidos de este libro han sido formulados teniendo en cuenta todo lo anterior, buscando su ubicación entre los principales contenidos de la Pedagogía social y también aportando elementos novedosos a su tratamiento. En atención a todo ello, hemos organizado los contenidos del libro en cuatro grandes bloques: 1) *Fundamentos e identidad científica de la Pedagogía Social;* 2) *Investigación, internacionalización y transferencia en pedagogía social;* 3) *pedagogía social con infancia, adolescencia y juventud, de la intervención especializada a la acción preventiva y la promoción de derechos;* 4) *Retos de la pedagogía social en la educación de adultos y mayores, la educación formal y la acción sociocomunitaria.*

El primer y segundo capítulo del libro responden al objetivo de aportar conocimientos sobre los fundamentos y la identidad científica de la pedagogía social y sus principales elementos de innovación y transformación social. Pretenden ampliar las conexiones entre el marco histórico y teórico, la investigación y los aspectos profesionales desde un enfoque relacional y proyectivo.

El tercer y cuarto capítulo, por su parte, responden al objetivo de identificar, describir y valorar las conexiones entre teoría, investigación y práctica profesional en los principales ámbitos de la educación social. Suponen, como los dos capítulos anteriores, un enfoque relacional y conector complejo, diferente a la mera identificación y descripción. Se pretende a lo largo de estos capítulos, avanzar en una línea que insista de forma clara en la transferencia de conocimientos y la conexión teoría-investigación-práctica a través de los escenarios prioritarios de acción en pedagogía social; unos escenarios que, en cualquier caso, pueden y quizás deban modificarse en el tiempo, en función de los cambios sociales y educativos.

Se ha tenido en cuenta, a su vez, la aplicación de los criterios de internacionalización, transferencia de conocimientos, sostenibilidad, acción integral y perspectiva de derechos como elementos transversales en pedagogía social, que forman ya parte de las reflexiones sobre la situación actual de la pedagogía social en el ámbito académico y también de los nuevos retos de la disciplina a nivel nacional e internacional. Se recoge, desde estos criterios, la necesidad de un enfoque integral de la acción socioeducativa, que contemple el amplio abanico que se despliega desde la intervención directa sobre problemáticas específicas a la acción desde una perspectiva sociocomunitaria.

Todo ello de forma que se presente la riqueza aplicativa de los elementos conceptuales al quehacer diario del educador social y otros profesionales afines y, a la inversa, que ofrezca las claves para aportar dinamismo e innovación a la teoría, la investigación y el enfoque profesional desde la propia práctica. Es decir, *un enfoque que aborde la pedagogía social no tanto, o no solo como descriptora, teorizadora o normativizadora de la acción, sino como conector interactivo teoría-investigación-práctica*, realizando este ejercicio a partir de los ámbitos más relevantes de la Pedagogía Social y la Educación Social.

Para ello, se ha elegido este *formato de libro interactivo*, que aporta los contenidos básicos y también el acceso a materiales complementarios y recomendados sobre pedagogía social. A lo largo del texto, se encuentran, bien en formato escrito o bien a través hiperenlaces a audios, vídeos, blogs y otros recursos del ámbito de las TIC, estos materiales complementarios que ayudan a enriquecer, ampliar o debatir los contenidos fundamentales de la obra. A establecer el diálogo con otros autores, perspectivas o informaciones más completas sobre cuestiones relevantes; materiales que a su vez sirven de soporte para el desarrollo de las actividades formativas en el ámbito de la Pedagogía Social y la Educación Social.

Con ello se pretende no solo ofrecer información relevante sobre la materia sino también facilitar el establecimiento de secuencias ordenadas, argumentadas y prácticas sobre diferentes ámbitos de la pedagogía social, sus rasgos epistemológicos y componentes teóricos, sus aportaciones sociales, culturales y ambientales. Y junto a ello, facilitar el acceso a la trayectoria de la educación social y la configuración de su campo e identidad profesional. O, como se señalaba anteriormente, facilitar a quien la consulte la posibilidad de análisis e interpretación de la realidad social utilizando la documentación aportada, y suscitando el interés por la realización de estudios sobre características, necesidades y demandas socioeducativas que ofrezcan propuestas y respuestas argumentadas y coherentes a las situaciones complejas con que se enfrenta la acción socioeducativa; desde las aportaciones de la investigación, internacionalización y transferencia profesional.

Desde este planteamiento de la obra, pasamos a resumir los contenidos que se tratan en cada capítulo.

En el primer capítulo, se incorporan los contenidos de la pedagogía social a partir de la descripción de sus fundamentos y de los rasgos que definen su identidad científica. En primer lugar, se abordan los fundamentos de la Pedagogía social a través de una revisión de su evolución histórica, con el propósito de clarificar el por qué y para qué surge, se desarrolla y consolida como disciplina y práctica; aspectos que deben aportar las primeras claves sobre por qué la pedagogía social está vinculada a la formación de los profesionales de la educación social. Esta primera revisión histórica de la pedagogía social se estructura en dos partes: en la primera se recorren de forma cronológica sus antecedentes y orígenes; en la segunda se reflexiona sobre la pedagogía social que es/deber ser posible en el marco de la actual sociedad global. En segundo lugar, se aborda el análisis de la identidad científica de la pedagogía social, con el propósito de clarificar su epistemología, el debate sobre su carácter científico y qué aporta como disciplina académica y como campo de conocimiento a la educación social. Se trata de ofrecer, en definitiva, un primer marco teórico de comprensión del importante recorrido histórico de la pedagogía social. Y también de su lugar en el terreno epistemológico. Elementos que serán básicos para entender y poder tomar posición frente al resto de contenidos del libro.

En el capítulo segundo se profundiza en lo tratado en el primero a partir de tres elementos clave en la formación de los profesionales de la Pedagogía Social: los paradigmas y la investigación en pedagogía social; la pedagogía social en el ámbito internacional; y el rol de la pedagogía social en la transferencia de conocimientos profesionales. Se trata de aspectos que son tratados de muy diferente modo en las universidades españolas, pero no incluidos de forma general entre los contenidos de la materia. Inicialmente se hace referencia a los paradigmas actuales y las aportaciones de la investigación en pedagogía social. El conocimiento de los paradigmas es la base para entender la posición actual de la disciplina en el ámbito académico y científico, ya que sobre ellos se asientan los estudios e investigaciones que se llevan a cabo en cualquier ámbito de conocimiento, incluida la pedagogía social. A

partir de esa relación entre paradigmas e investigación, se establecen los principales temas abordados en investigación y se hace referencia a los grupos de investigación activos actualmente en el ámbito de la pedagogía social, así como a las metodologías utilizadas mayoritariamente en los estudios realizados. A continuación, en un segundo espacio de contenidos, se avanzan las claves de la pedagogía social en el ámbito internacional, con una amplia referencia a su situación en el mundo, así como a las principales dimensiones, áreas de intervención y de formación sobre pedagogía social en el nivel internacional. Finalmente se tratan algunos elementos significativos aportados desde la transferencia y la innovación al ámbito profesional de la Pedagogía Social-Educación Social, a partir de la trayectoria y los ámbitos profesionales de la figura del educador social. La descripción, en síntesis, de los aspectos destacados de ese proceso de ida y vuelta entre lo que se hace y lo que se piensa, entre las aportaciones teóricas y la práctica.

El capítulo tercero aborda la pedagogía social con infancia, adolescencia y juventud, en un recorrido desde la intervención especializada a la acción preventiva y la promoción de derechos. La acción socioeducativa con la infancia, adolescencia y juventud es una temática que se encuentra entre las más destacadas en las raíces históricas, tanto académicas como profesionales, de la Pedagogía Social y la Educación Social. De hecho, en nuestro país, el frecuentado ámbito de los servicios socioeducativos para la infancia adolescencia y juventud nos aporta un claro ejemplo sobre la construcción profesional de la figura del educador/a social. Las aportaciones desde este ámbito de conocimiento, investigación y acción fueron fundamentales para la pedagogía social en sus orígenes y son ahora también foco de múltiples espacios de reflexión-investigación y práctica socioeducativa. Y también el *yacimiento de empleo* más significativo en este ámbito. Constituyen, en este sentido, un excelente ejemplo para *visualizar* la transferencia teoría-práctica y su sentido en el grado de Educación Social. Una temática que se asume además desde un enfoque integral, planteando el recorrido desde la intervención especializada a la acción preventiva y la promoción de derechos de la infancia y la juventud. En este marco y desde él, se tratan una serie de contenidos relacionados con la situación de la infancia, adolescencia y juventud en un mundo glocal, en la sociedad del conocimiento y la información; las políticas sociales y los escenarios de acción socioeducativa con estos colectivos; las perspectivas y tendencias de las acciones-intervenciones que se desarrollan con ellos en múltiples ámbitos de la vida social; y finalmente la evaluación y la investigación para una acción socioeducativa de calidad, para la optimización del desempeño profesional de los educadores/as sociales de nuestro país.

Por último, el capítulo cuarto se introduce en el papel de la Pedagogía Social en la educación de adultos y mayores, la educación formal y la intervención sociocomunitaria, cerrando el ciclo sobre la educación a lo largo de la vida iniciada con el tema anterior. Es una selección de temas que incluyen uno de los aspectos más destacados en las raíces históricas, tanto académicas como profesionales, de la Pedagogía Social y la Educación Social, la educación de adultos y mayores. Y dos campos teórico-prácticos con proyección de futuro, la

Pedagogía social en la educación formal y en la intervención sociocomunitaria. Los conocimientos en estos temas favorecen también el acceso de los estudiantes a importantes yacimientos de empleo. En este sentido se tratan en este capítulo, desde una panorámica general y actualizada, varios aspectos esenciales para la formación de los educadores sociales. En un primer momento, se atiende a la educación de adultos como uno de los ámbitos de la pedagogía social, su conceptualización, así como el aprendizaje a lo largo de la vida como tendencia a tener en consideración en los últimos años. Asimismo, se presenta la calidad de vida en adultos y mayores como otro aspecto clave del tema. Seguidamente, nos preguntamos por la intervención sociocultural en todas sus expresiones y por la intervención sociocomunitaria. Ambos aspectos resultan ser esenciales para que el educador social pueda prestar atención al diálogo, la comunicación y la interacción en diferentes escenarios de intervención bajo la visión global de la acción sociocultural y sociocomunitaria. Finalmente, atendemos a la pedagogía social y su relación con la educación formal prestando más interés en su presencia en los primeros niveles educativos. Cerramos este apartado y el capítulo considerando la labor del educador social en la escuela, sus funciones, su formación y la situación actual en España.

Reconociendo la importancia de tener en cuenta la inclusión de lo femenino en los espacios sociales y públicos, la escritura entre ellos, para facilitar la lectura de un texto tan extenso como el que sigue hemos optado por representar los dos géneros por un único término.

Invitamos, no obstante, a lectoras y lectores a pensar en femenino a la vez que en masculino, ya que no debemos olvidar que detrás de términos únicos designando grupos o situaciones, se encuentran siempre historias singulares.

CAPÍTULO 1
FUNDAMENTOS E IDENTIDAD CIENTÍFICA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Con este primer tema se incorporan los contenidos de la pedagogía social a la formación del educador social, a través de la descripción de sus fundamentos y de los rasgos que definen su identidad científica. Esta formación se considera básica para la adquisición de una comprensión holística de la labor de naturaleza socioeducativa a desempeñar por estos profesionales, pues ahonda en su justificación y finalidad, así como en los retos que se le plantean en el marco del contexto de actual, marcado por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad y el riesgo.

En primer lugar, se abordan los fundamentos de la pedagogía social mediante una revisión de su evolución histórica, con el propósito de clarificar el *porqué y para qué surge, se desarrolla y consolida como disciplina y práctica*; aspectos que deben aportar las primeras pistas o claves sobre por qué la pedagogía social está vinculada a la formación de los profesionales de la educación social.

Esta revisión histórica se estructura en tres partes; en la primera se recorren de forma cronológica los antecedentes y orígenes de la pedagogía social; en la segunda se realiza una aproximación a los inicios de la pedagogía social en España y en la tercera se reflexiona sobre la pedagogía social que es/deber ser posible en el marco de la actual sociedad globalizada.

Y, en segundo lugar, se aborda el análisis de la identidad científica de la pedagogía social, con el propósito de clarificar su epistemología, el debate sobre su carácter científico y qué aporta como disciplina académica y como campo de conocimiento científico a la educación social.

Se trata de ofrecer, en definitiva, un primer marco teórico de comprensión del importante recorrido histórico de la pedagogía social. Y también de su lugar en el terreno epistemológico. Elementos que serán básicos para entender y poder tomar posición frente al resto de contenidos del libro.

1.1. MARCO HISTÓRICO

El análisis de la evolución histórica de la pedagogía social permite comprender el por qué y para qué surge, se desarrolla y consolida; tarea fundamental antes de abordar qué tipo de ciencia es y qué aporta como disciplina científica y académica a la Educación Social.

1.1.1. Antecedentes y orígenes de la Pedagogía Social

Los *antecedentes* de la pedagogía social están configurados por las reflexiones de aquellos pensadores que, desde la época clásica hasta mediados del siglo XIX, sin hacer referencia explícita a este término, aluden a una concepción social de la educación. Reflexiones que refieren y cuestionan los procesos educativos existentes y configuran la evolución de la compresión occidental de la educación y de la sociedad.

Como parte de estos antecedentes, sin propósito de ser exhaustivos[2], es posible identificar como referentes relevantes, siguiendo a Pérez Serrano (2004, pp. 25-30), a lo siguientes autores: *Sócrates y Platón*, representantes de la pedagogía clásica, para quienes el ser humano, para desarrollarse como tal, necesita de otros seres humanos, lo que implica que su educación depende de la comunidad y tiene lugar dentro de ella; *Juan Amos Comenio* (1592-1670), quien postuló una educación de fuerte orientación social, al defender que debía llegar a todas las personas sin importar su condición social o económica; *Inmanuel Kant* (1724-1804), para quien la educación tiene como finalidad última la educación social, pues el ser humano vive en sociedad y a la educación le corresponde, entre sus finalidades, civilizarle y moralizarle para que pueda vivir en sociedad; *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746-1827), que entendió la educación como un derecho humano del que corresponde a la sociedad proveer, como un deber que tiene ésta para con todos los individuos que la integran; y, finalmente, *Adolf Kolping* (1813-1865) impulsor en Alemania de una institución pedagógico-social orientada a paliar los problemas del exceso de individualismo resultantes del desarrollo industrial de los siglos XVIII y XIX, apoyándose en la vida comunitaria para hacer frente al aislamiento y el desarraigo.

En cuanto a los orígenes de la pedagogía social, por una parte, incluyen la etapa comprendida entre mediados del siglo XIX y principios de la década de los años treinta del siglo XX, en la que aparecen los primeros usos del término Pedagogía Social y sus desarrollos conceptuales. Y, por otra parte, las cuatro décadas posteriores, que integran tanto un periodo de retroceso significativo de los avances conceptuales logrados en esta disciplina —que se ubica entre la década de los años treinta y hasta mediados de la década de los cuarenta—, como una fase posterior de resurgimiento y reconceptualización, resultado del nuevo contexto socioeconómico habido en la Europa occidental una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial.

El término Pedagogía Social aparece por primera vez a mediados del siglo XIX en publicaciones alemanas de carácter pedagógico. Respecto a la autoría de la expresión, como bien ilustra Caride (2005, pp. 113-115)[3], existe cierta controversia. Explica este autor que

tradicionalmente esta autoría ha sido atribuida a Adolf Diesterwerg (1850), que en la cuarta edición de su bibliografía para maestros alemanes incluye una sección titulada «Escritos sobre Pedagogía Social»; así lo defendió Mollenhauer y ha quedado recogido en obras como las de Luzuriaga (1993), Quintana (1984) y Pérez Serrano (2004). Sin embargo, expone Caride (2005), otros autores —como Kronen y Böhrm— defienden que el primer autor que usó el término fue Karl Mager en su publicación Pädagogische Reuve de 1844 y que Diesterwerg la tomó de él; así lo recoge también Bedmar (2015).

Al margen de esta controversia, si parece existir mayor consenso en el hecho de que es un término que surge «sin que su utilización responda a ningún tipo de intencionalidad epistemológica o científica» (Caride, 2005, p. 113). Este mismo acuerdo existe respecto al hecho de que la Pedagogía social aparece en Alemania a mediados del siglo XIX, fruto de la evolución experimentada por la educación y su contribución a la sociedad y, especialmente, por los cambios socioeconómicos de la época resultado de la *Revolución Industrial*, que propiciaron la aparición de nuevos tipos de problemas, necesidades y carencias. Al respecto, Pérez Serrano explica que:

> *(…) existen una serie de factores que propiciaron el despliegue de la Pedagogía Social en Alemania; pueden resumirse en dos bloques principales: por un lado, una mentalidad abierta, sensibilidad social y madurez conceptual en relación con la Educación Social y, por otro lado, una situación social cargada de problemas, carencias y conflictos que reclamaban respuestas educativo-sociales urgente*s (Pérez Serrano, 2004, p. 22)

Por su parte, Caride (2005) destaca entre las causas que a mediados del siglo XIX contribuyeron a la aparición de una pedagogía social explicita: 1) el progreso de la ciencia y sus aplicaciones; 2) la impugnación de la religión y su forma de entender la vida; 3) la aparición de otras formas de crear y desarrollar vocaciones artísticas; 4) la consolidación de una burguesía cosmopolita; 5) la crisis de la razón. Además, se concretan tres fenómenos vinculados a las esferas de lo político, lo social y la cultura que tuvieron gran incidencia en el desarrollo de una conciencia contemporánea y en la aparición de una Pedagogía Social explícita: 1) la consolidación de estados democráticos, cuyas instituciones eran elegidas por sufragio de una parte de la población (varones adultos); 2) el desarrollo de grandes urbes que incluirán estilos de vida y convivencia que rompían con la tradición propia de la vida rural y campesina y 3) la secularización de la vida social, consecuencia del debilitamiento de la convicción religiosa cristiana entre las poblaciones que vivían en estas ciudades de masas, propiciando un vacío moral.

La *Revolución Industrial* generó en Europa un contexto de prosperidad económica, pero en el que las condiciones laborales y la calidad de vida de las clases bajas, mano de obra que hizo posible la implantación y desarrollo de los procesos de industrialización, eran deplorables, con grandes necesidades y carencias, y profundas desigualdades con respecto a otros sectores de la población, que no diferenciaban entre hombres, mujeres o niños. Con

objeto de contribuir a paliar las consecuencias de todo ello y asegurar el orden político y social, surgen en este periodo las primeras legislaciones de protección social, entre las que destaca la *Legislación Social de Bismark* (1883-1889) en Alemania; las primeras medidas orientadas a la infancia y la juventud, como las que prohibían y penalizaban el trabajo infantil y establecían procedimientos judiciales y socioeducativos en casos de delincuencia juvenil; y las primeras iniciativas privadas de protección juvenil.



Fuente: elaboración propia.

Figura 1. ¿Por qué y para qué surge la Pedagogía social?

En este marco, destaca la figura de Paul Natorp (1854-1921)[4], a quien Pérez Serrano (2004) describe como filósofo alemán neokantiano representante del *sociologismo pedagógico*, de la Escuela de Mamburgo y de la Pedagogía Social idealista, que puede considerarse uno de los primeros teóricos de la disciplina. Explica esta autora que para Natorp la educación adquiere su sentido en la medida en la que forma para la vida en comunidad, por lo que es la comunidad la que vertebra y regula la educación; a la educación le compete moldear la voluntad individual para asegurar la vida en comunidad. Por tanto, para Natorp, la única pedagogía posible es la Pedagogía Social y utiliza ambos términos como equivalentes. Sin embargo, también señala que, aunque Natorp a veces ha sido identificado como fundador de la Pedagogía Social, lo que realmente creó fue una tendencia o escuela conocida como sociologismo pedagógico o pedagogía sociológica, a la que él llamó Pedagogía Social, con lo que surgió una importante confusión conceptual respecto. Caride (2005) señala que puede considerarse a Natorp la primera persona que piensa, teoriza e investiga sobre Pedagogía Social.

Paul Natorp (1854-1921)

Representante de la primera etapa de la Pedagogía Social en Alemania (1850-1920).

Filósofo alemán neokantiano representante del sociologismo pedagógico, de la Escuela de Mamburgo y de la Pedagogía Social idealista.

Primera persona que piensa, teoriza e investiga sobre Pedagogía Social.

Para él la educación adquiere su sentido en la medida en la que forma para la vida en comunidad, por lo que es la comunidad la que vertebra y regula la educación. Por tanto, la única pedagogía posible es la Pedagogía Social y utiliza ambos términos como equivalentes.

Además, Caride (2005) nos invita a no olvidar a otros pensadores contemporáneos de Natorp, que contribuyeron al desarrollo conceptual de la Pedagogía Social desde planteamientos diferentes. Destacan en este sentido las figuras de *Otto Willman* (1839-1920) y *Paul Barth* (1858-1922), que defendían una Pedagogía Social historicista argumentando que para entender la construcción del individuo, la sociedad en la que vive y la educación a través de la que se busca formarle, es preciso entender el proceso histórico del que son resultado; al individuo solo se le puede entender en el marco de la sociedad y el tiempo al que pertenecen, correspondiéndole a la educación la función de formarle para incorporase a esa sociedad a partir del conocimiento generado por sus predecesores y aportando a la misma nuevas ideas que aseguren su sostenibilidad y reproducción. Se destacan también las aportaciones de *Paul Bergemann* (1862-1946) que, desde su visión naturalista, equipara la sociedad a un organismo social correspondiéndole a la educación la función de preservar la supervivencia y desarrollo de los individuos que lo conforman, y de *Wilhelm Rein* (1847-1929), que argumenta a favor de la vertiente individualista de toda intervención pedagógica social, incidiendo en que sus acciones tienen como objeto directo los individuos, pero con el propósito final de que este crecimiento personal sea coherente con la posibilidad de vivir en comunidad de forma ética y moral. Finalmente, es también destacada la figura de *George Michael Kerschentein* (1854-1932) quien, a diferencia de los autores anteriores, tiene un talante más práctico que concede un fuerte sentido social a la educación, pues considera que la educación debe tener un carácter y finalidad social; además, trata de establecer una interrelación entre la escuela y la sociedad incluyendo como parte del proceso educativo el trabajo, que entiende como un deber social que conecta al individuo con su comunidad, forma su voluntad, su civismo y moral.

Asimismo, este autor indica que fuera de la tradición alemana es posible identificar a otros autores como Emile Durkeim (1858-1917) o Karl Mannheim (1893-1947) en el campo de la sociología o John Dewey (1859-1952) en el área de la pedagogía general, que desarrollaron profundas reflexiones sobre las relaciones entre educación y sociedad.

Como últimos referentes de esta primera etapa de los orígenes de la pedagogía social, no debe olvidarse a *Herman Nohl* (1879-1960)[5] y *Gertrudis Bäumer* (1873-1954):

«(…) podría hablarse de que con ellos nace la Pedagogía Social en el sentido actual: con una clara proyección profesional en el trabajo social y especialmente preocupada por dar respuestas educativas a las necesidades y problemas sociales» (Caride, 2005, p. 212).

Las necesidades y problemas sociales a los que Nohl y Bäumer trataron de dar respuestas educativas fueron los derivados en el nivel social, económico y político de la Primera Guerra Mundial y la depresión económica resultado del hundimiento de la Bolsa de Nueva York en 1929. Ambos «contribuyeron al nacimiento del *movimiento pedagógico social* hacia 1920 y a la consolidación teórico-práctica de la Pedagogía social» (Pérez Serrano, 2004, p. 43), rescatando planteamientos de los proyectos para formar una teoría de la Pedagogía social, a la que entienden como «la asistencia educativa extraescolar proporcionada por la sociedad y el Estado (…). Todo lo que es educación, pero no es escuela ni familia».

Con las aportaciones de Nohl y Bäumer la Pedagogía Social pasa a ser algo más que un discurso, sientan las bases de la Pedagogía Social que debe realizar el Estado para atender a los colectivos más necesitados y para prevenir inadaptaciones futuras en las generaciones más jóvenes. Desde su concepción, debe ser el individuo el objeto de toda intervención del trabajo pedagógico social, no la sociedad ni la comunidad; pero entienden que sin la comunidad no es posible la educación del individuo y esta educación siempre debe comprender e interpretarse en el marco histórico en el que tiene lugar.

Herman Nohl (1879-1960) y Gertrudis Baümer (1873-1954)

Representantes de la segunda etapa de la Pedagogía Social en Alemania (1920-1933), de tradición historicista y hermenéutica.

Con ellos la Pedagogía social adquiere su sentido actual, vinculada a la tarea del trabajo social. Contribuyen al nacimiento del trabajo pedagógico social.

Deja de ser un simple discurso teórico discurso, pasa a ser entendida como la intervención que debe realizar el Estado para atender a los colectivos más necesitados.

Trataron de dar respuestas educativas a los problemas sociales, económicos y políticos derivados de la Primera Guerra Mundial y la depresión económica resultado del hundimiento de la Bolsa de Nueva York en 1929.

El ascenso del Partido Nacional Socialista Obrero de Hitler al poder en Alemania en 1933 truncó el desarrollo del movimiento pedagógico social que representaron Nohl y Baümer hasta principios de la década de los años treinta, pues todas las iniciativas e instituciones vinculadas a la educación de carácter social se pusieron al servicio de la propaganda nazi, como vehículo transmisor de su ideología, especialmente a las generaciones más jóvenes. En este periodo, que puede considerarse de retroceso y se extiende hasta el final de la Segunda Guerra Mundial, es posible identificar como autores representativos de la pedagogía social del momento a *Ernest Krieck* (1882-1947) y *Alfred Baümler* (1887-1968)[6], los cuales no realizaron ninguna aportación a su desarrollo conceptual, únicamente aplicaron su concepción teórica de la educación, fuertemente subordinada a la ideología nazi, a las cuestiones pedagógicas; desde esta concepción consideraron la educación una función propia

de la comunidad, que debe estar a su servicio para contribuir al desarrollo del pueblo y la raza.

Ernest Krieck (1882-1947) y Alfred Baümler (1887-1968)

Representantes de la tercera etapa de la Pedagogía Social en Alemania (1933-1949), que coincide con el periodo en el poder del nacionalsocialismo alemán.

No realizaron ninguna aportación al desarrollo teórico de la Pedagogía Social.

Aplicaron la ideología nazi a la educación y la resolución de cuestiones pedagógicas, utilizando la Pedagogía Social como instrumento propagandístico en la formación de los jóvenes en la lealtad a la nación y la raza.

Finalizada la *Segunda Guerra Mundial* en 1945, las necesidades de la posguerra en Alemania, las propias de un proceso de reconstrucción socioeconómico, político y cívico, eran necesidades que demandaban actuaciones o intervenciones en el marco de la pedagogía social. Asimismo, la implantación en la parte occidental del país de un Estado del bienestar con el auspicio norteamericano, como estrategia para incrementar la renta nacional y la calidad de vida de los ciudadanos y evitar que arraigara la ideología comunista instaurada en los vecinos países de Europa del Este (Zamagni, 2002), puso el acento de la responsabilidad del Estado en la cobertura de dichas necesidades. Con ello se impulsaron durante los años cincuenta y sesenta extensas redes de servicios públicos en materia de salud, educación y protección social.

En este contexto, «al compás de las primeras reconceptualizaciones teóricas, conceptuales y metodológicas que se producen en la educación y el trabajo social, la Pedagogía social recupera su protagonismo científico y académico de nuevo en Alemania y, en cierto modo en Italia» (Caride, 2005, p. 244). Este resurgimiento de «la Pedagogía social alemana vuelve los ojos a la época de Weimar y de Nohl, aunque con presupuestos distintos» (Pérez Serrano, 2004), es decir, se busca la vuelta al trabajo pedagógico social orientando a la atención a los colectivos más necesitados, la reinserción en la sociedad de los casos en los que exista inadaptación y la prevención en las poblaciones más jóvenes. Sin embargo, se realiza desde planteamientos críticos que cuestionan la vinculación entre la educación y la sociedad, las funciones e intereses de las instituciones educativas y las prácticas educativas tradicionales.

Entre los representantes más destacados de esta orientación crítica de la Pedagogía social cabe señalar a *Klaus Mollenhauer* (1928-1998), Wolfgang *Klafki* (1927-2016) y *Lutz Rössner* (1932-1995)[7]. Desde esta orientación, se propugna que la labor de la Pedagogía social es atender a los problemas generados por la sociedad industrial especialmente en los sectores más jóvenes, intentando entender las estructuras sociales sobre las que se asienta, pero no con el propósito exclusivo de adaptar al individuo al orden social establecido para que se integre en el mismo sin disfunciones, sino con una finalidad transformadora y emancipatoria

buscando desarrollar en los individuos una actitud crítica que les lleve a buscar el cambio y lograr un orden social más igualitario y equitativo.

En el marco de la Pedagogía Social crítica emancipatoria, se sostiene que todo trabajo social debe ser entendido como acción educativa, de la misma forma que toda acción educativa fuera del ámbito formal debe ser entendido como una forma de trabajo social. La Pedagogía Social es discernida, como «la ciencia pedagógica del trabajo social» (Ortega, 1997, p. 110), siendo las tareas propias de las instituciones y profesionales encargados de su desarrollo la «asistencia preventiva, planificación y diagnosis; protección; cuidado-promoción; y orientación» (Caride, 2005, p. 248).

Klaus Mollenhauer (1928-1998), Wolfgang Klafki (1927-2016) y Lutz Rössner (1932-1995)

Representantes de la cuarta etapa de la Pedagogía Social en Alemania (1949 hasta la actualidad).

Lideran el resurgimiento de la pedagogía social, apoyándose en los planteamientos del trabajo pedagógico social orientado a los colectivos más vulnerables propuesto por Nohl y Baümer, pero desde una perspectiva más crítica con una finalidad transformadora y emancipatoria.

El propósito no debe ser adaptar al individuo al orden social establecido para que se integre en el mismo sin disfunciones, sino ayudarle a desarrollar una actitud crítica que le lleve a buscar el cambio y lograr un orden social más igualitario y equitativo.

En este periodo no solo se producen intensos avances en el desarrollo del marco conceptual de la pedagogía social en Alemania, sino también en Italia de la mano de autores como Agazzi, Volpi, Mencarelli, Bertolini, Santelli u Orefici (Caride, 2005) y vinculado al desarrollo de *Movimento di Cooperazione Educativa* con base en la *pedagogía freinetiana* (Gramigna, 2003), de orientación similar al español *Movimiento Cooperativo de Educación Popular*. En nuestro país, en cambio, en ese momento social y político los referentes son escasos, aunque no obstante cabe destacar a Gil Muñiz con su «Teoría de la Educación» (1951), en la que dedica un capítulo a la Educación social, de forma indirecta ya que se refiere a «las contribuciones que de ellas se esperaba para la formación de los maestros y la «acción social de la escuela» (Caride, 2011, p. 44). Y también destacar, especialmente, la obra escrita desde el exilio por Lorenzo Luzuriaga en 1954 «Pedagogía social y política», que permitirá resituar a nuestro país en los parámetros de una disciplina que hasta principios de la década de los ochenta no empieza a suscitar interés y a adquirir relevancia (Caride, 2005; Bedmar, 2015[8]).

Representantes origen pensamiento pedagógico-social	
	Natorp (1850-1920), primero que teoriza e investiga sobre PS. Entiende que la educación forma parte de la vida en comunidad y equipara Pedagogía y Pedagogía social. **Contemporáneos relevantes para el desarrollo del pensamiento pedagógico-social:** Willman, Barth, Rin, Kerschenstein, Durkeim, Dewey, María de Maeztu, Ortega y Gasset y Giner de los Ríos.
	Nohl y Baümer (1920-1933), sientan las bases de la Pedagogía social subsidiria que debería proveer el Estado para atender a los colectivos más necesitados. Este desarrollo fue truncado por el ascenso de los partidos nacionalistas (Alemania, Italia y España) y la Segunda Guerra Mundial; y retomado en los 50, como respuesta a las necesidades de la postguerra.
	Mollenhauer, Kalfki y Rössner (1950-1970), desarrollan una Pedagogía social crítica que cuestiona la vinculación entre la educación y la sociedad, las funciones e intereses de las instuciones educativas y las prácticas educativas tradicionales, con una finalidad emancipatoria, buscando desarrollar en los individuos una actitud crítica que les lleve a a cambiar y lograr un orden social más igualitario y equitativo. **Contemporáneos relevantes:** En Italia Agazzi, Volpi, Mencarelli, Bertolini, Santelli u Orefici; En España en esta época resurge la Pedagogía social tímidamente a través de las obras de Gil Muñiz y Lorenzo Luzuriaga.

Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Representantes del origen del pensamiento pedagógico-social.

1.1.2. Los inicios de la Pedagogía Social en España

La influencia de la Pedagogía alemana y la incorporación de las nuevas corrientes y propuestas allí surgidas, como la Pedagogía Social, es clara y manifiesta en España desde finales del siglo XIX hasta el término del primer tercio del siglo XX. La traducción al español de las obras de pedagogos alemanes como Pestalozzi, Fröebel y Herbart (Míguez, 2000) contribuyó a ello, al igual que el hecho de que algunos de los intelectuales más destacados de la época, como José Ortega y Gasset, se formasen en Alemania bajo la orientación de Paul Natorp.

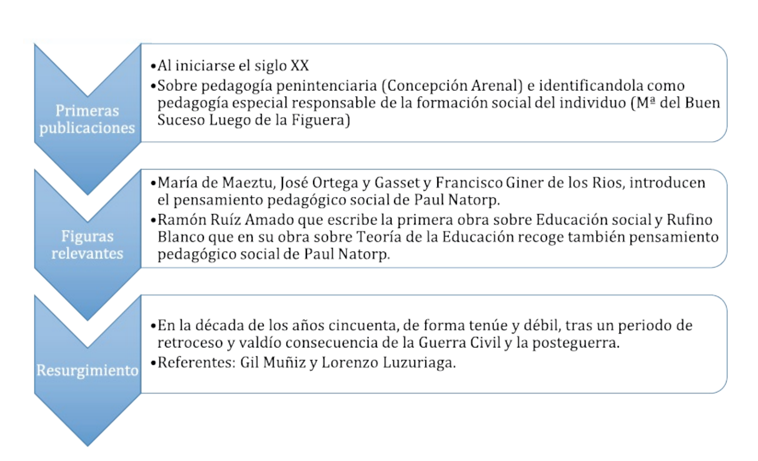
Torío-López (2006) suscribe que las primeras publicaciones sobre Pedagogía social en España son obra de Concepción Arenal (1820-1893) y María del Buen Suceso Luego de la Figuera (1864-1929). De acuerdo con su trabajo, es posible indicar que la primera vinculó la pedagogía social al ámbito penitenciario y la reinserción de los presos; ideas que postuló y desarrolló en la revista la *Voz de la caridad*, sus *Estudios Penitenciarios y Cartas a los delincuentes*. La segunda, por su parte, impartió en 1902 una conferencia en la Sociedad de Ciencias de Málaga titulada «Pedagogía Social» entendida como una pedagogía de carácter especial que se ocupa no de la formación instructiva de los individuos de una comunidad sino de su formación social, en la que deben estar implicados otros agentes además de la familia, como la calle, el taller, la prensa, etc., es decir, todos aquellos vinculados al desarrollo de la vida social de los individuos, siendo todos ellos agentes educadores que participan e influyen en su formación social como miembros de una comunidad.

Por otro lado, el desarrollo del pensamiento pedagógico social en España está vinculado al nombre de figuras relevantes como María de Maeztu (1882-1948), José Ortega y Gasset (1883-1955) y Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) (Caride, 2011; Torío-López, 2006).

Su aportación se vincula a la traducción de las obras de Paul Natorp y al desarrollo de cursos y lecciones magistrales basados en su contenido.

Otros nombres a tener en cuenta al hablar de los inicios de la Pedagogía Social en España son los de Ramón Ruíz Amado (1861-1934) quien desarrolló la primera obra sobre Educación Social en nuestro contexto, a partir de un enfoque vinculado a la doctrina cristiana, y Rufino Blanco, cuya obra sobre Teoría de la Educación (1930) recoge numerosas ideas del pensamiento de Paul Natorp.

La *Guerra Civil* (1936-1939) truncó el desarrollo de la pedagogía social en España, al igual que ocurriría en Alemania a consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, y hasta la década de los años cincuenta no aparecieron nuevas referencias, aunque de forma escasa y tenue. Como ya se ha comentado previamente, en este periodo es obligado destacar las aportaciones de Gil Muñiz con su obra «Teoría de la Educación» (1951) en la que dedica un capítulo a la Educación Social, y especialmente la obra escrita desde el exilio por Lorenzo Luzuriaga en 1954 *Pedagogía social y política*; obra que permitió resituar a España en los parámetros de esta disciplina que hasta principios de la década de los años ochenta no empieza a suscitar interés y a adquirir relevancia (Caride, 2005; Bedmar, 2015).



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Inicios de la Pedagogía social en España.

1.1.3. La Pedagogía Social en la sociedad global

En la evolución histórica de la pedagogía social es posible identificar una etapa que arranca finales de la década de años setenta y principios de los años ochenta del siglo XX y llega hasta la actualidad.

En España, el desarrollo y consolidación de esta etapa aconteció como resultado del afianzamiento del Estado del Bienestar y la transición a la democracia política y parlamentaria, tras cuatro décadas de ausencia de la misma y utilización mediática de la Pedagogía Social y la Educación social con la finalidad de arraigar la ideología dominante en

la ciudadanía. Caride (2011, p. 44) define el uso hecho de estas disciplinas durante ese largo periodo como: «ostentación usurpadora de los términos» que puso «entre paréntesis cualquier posibilidad de vincular sus propuestas teórico-prácticas a un desarrollo educativo y social valioso, libre y democrático, sensible y congruente con el mínimo respeto a los derechos cívicos». Hubo que esperar hasta la década de los años ochenta con los primeros pasos de la democracia para que la Pedagogía social y la Educación social recuperaran su «dignidad perdida» (*ibidem*, p. 45). Los avances espectaculares y fundamentales de la Pedagogía social en nuestro país a partir de ese momento, tienen lugar de la mano de quienes, como:

> *«Quintana, Fermoso, Petrus, Ortega, Caride, Pérez Serrano, Saez, Núñez y Trilla, han sido embajadores de las discusiones, reflexiones y prácticas desarrolladas en España en el marco de la Pedagogía Social y de la Educación Social» (Úcar 2011a, p. 6)*

La eclosión de la pedagogía social en nuestro contexto estuvo ligada a las necesidades surgidas del nuevo escenario sociopolítico, donde las carencias de los colectivos más vulnerables son claramente visibilizados y con una intención de darles una respuesta que supere la caridad y el asistencialismo y movilice estrategias y recursos de orientación educación.

Algunos hitos que marcaron este periodo fueron, siguiendo a Añaños (2011, pp.131-132): 1) la celebración de la I Jornadas Nacionales de Pedagogía Social y Sociología de la Educación en 1981, encuentro académico que se realizó durante varios años; 2) la publicación en 1984 del Manual de Pedagogía Social de Quintana, que trataba de sintetizar el saber desarrollado hasta el momento sobre esta ciencia; 3) el reconocimiento en 1985 de la Pedagogía social en la sección científica de la Sociedad Española de Pedagogía; 4) se inicia en 1986 la publicación de la Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social; 5) se incorpora por primera vez a los estudios universitarios la Educación Social con la creación en 1991 de la Diplomatura de Educación Social y 6) la creación de la Sociedad Ibérica de Pedagogía Social en el año 2000 que, posteriormente, se convertiría en Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social en 2003.

Otros acontecimientos de carácter extraacadémico que también contribuyeron a la consolidación de la práctica de la educación social y a la formalización de sus profesionales, fue la creación de Centros de formación de educadores especializados como el de Barcelona (1969), que posteriormente tendría continuidad en la Escuela Flor de Maig de la Diputación de Barcelona (1981); así como los Centros de formación de animadores socioculturales y monitores/directores de tiempo libre, inicialmente ligados a organizaciones confesionales que después fueron promovidos por Administraciones Públicas autonómicas, provinciales y municipales (Torío-López, 2006). Asimismo, es preciso mencionar el impulso que recibió la profesión con la creación en el año 2000 de la Asociación Estatal de Educación Social

(ASEDES) y los colegios profesionales de educadores y educadores creados a partir de 1998 y que desde el año 2006 integran el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadores Sociales (Caride, 2011).

Se trata de un periodo en el que la expresión Pedagogía Social alcanza un triple significado como saber científico, disciplina académica y espacio profesional (Caride, 2005), siendo posible identificar en ella como características relevantes:

> *1) La incorporación de la Pedagogía Social al currículum académico de numerosas universidades europeas como disciplina pedagógica; 2) el desarrollo de la investigación en este campo; 3) la apertura de su objeto de estudio más allá de la infancia y la juventud en el ámbito extraescolar, abarcando a cualquier persona, grupo o comunidad en situación de necesidad; 4) la expansión de los espacios profesionales que integran la intervención propia de los educadores sociales; y 5) la potenciación de la educación de carácter preventivo y de la intervención de naturaleza pedagógico y social, orientada a lograr la inserción de individuos inadaptados, marginados o conflictivos (Pérez Serrano, 2004, p. 55).*

En el caso de España, exceptuando la incorporación de la Pedagogía Social a los planes de estudio de la Universidad Complutense de Madrid (1954) y de las Universidades de Barcelona y Valencia (1956), no puede hablarse de desarrollo de la pedagogía social como disciplina académica hasta finales delos años setenta pues desde 1968 fue suplantada en los planes de estudio universitarios por la sociología de la educación, más orientada a describir y comprender los hechos sociales y entre ellos la educación como construcción social, pero sin interés ni competencia para tratar de transformar realidades sociales de mayor desventaja desde planteamientos educativos. En el segundo lustro de la década de los setenta, la Pedagogía Social retorna a los planes de estudio de la UNED (1977), la Universidad de Barcelona (1978) y la Universidad Complutense de Madrid (1979). Posteriormente, con la Ley de Reforma Universitaria de (1983) y la creación de los nuevos planes de estudio, la Pedagogía Social recibe un impulso significativo pues es incorporada a la ordenación académica de las nuevas licenciaturas de pedagogía en forma de asignatura obligatoria y especializaciones en el segundo ciclo, como es el caso de la Universidad Complutense de Madrid, donde se podía optar por la especialidad de Pedagogía Social y laboral, y especialmente con la creación de la diplomatura de Educación Social.

En cuanto al desarrollo de la investigación en este campo, que ha posibilitado atesorar conocimiento empírico acerca de la práctica de los educadores sociales cuando intervienen, es decir, qué hacen, cómo lo hacen, por qué lo hacen, qué estrategias movilizan, cómo evalúan el éxito de sus decisiones y/o acciones, etc. Conocimiento a partir del cual se formulan teorías que remiten a la práctica con objeto de comprenderla y mejorar (Mínguez, 2004, p. 39), pues:

> *«… las intervenciones socioeducativas deben estar basadas sobre las evidencias científicas» (March et al., 2016, p. 57).*

Para lograrlo, señalan estos mismos autores (*op. cit.*, pp. 51-57), hay que cuestionarse si la investigación que se realiza atiende a necesidades sociales o más bien a intereses particulares de los investigadores; debe garantizarse a que la investigación socioeducativa que se realice sea rigurosa y rica metodológicamente, con intención trianguladora de métodos cuantitativos y cualitativos, pues la mera especulación ya no tiene cabida; y debe asumirse una cultura evaluadora de la intervención desarrollada para conocer la calidad de la misma y así lograr los objetivos perseguidos[9].

La apertura de su objeto de estudio más allá de la infancia y la juventud en situación de riesgo en el contexto extraescolar, ámbito en el que originariamente se centró la intervención de carácter extraescolar vinculada a la pedagogía social, ha permitido que ámbitos como la animación sociocultural, el desarrollo comunitario, la educación para la salud, la educación ambiental o la educación de personas adultas y mayores hayan adquirido gran relevancia dentro de esta disciplina. Al respecto Mínguez señala:

> *«El avance en la conciencia social a partir de la toma de conciencia del estado de bienestar con la implantación de los derechos sociales ha logrado considerar como normal la tendencia a defender que se ha de extender el derecho a la intervención socioeducativos en ámbitos básicos de la calidad de vida» (Mínguez, 2004, p. 32).*

Aunque «desde una visión realista, la Educación Social seguirá manteniendo un sentido restringido centrándose en la superación de las dificultades marginadoras en las sociedades poco desarrolladas a nivel de servicios sociales» (Mínguez, *op. cit.*, p. 33), a lo que habría que añadir actualmente también a las sociedades que antaño habían alcanzado grandes logros a nivel de bienestar social pero que desde hace ya una década ven como los pilares de este bienestar están siendo profundamente erosionados, resultado de la orientación neoliberal y economicista de la política que se está desarrollado en ellos.

Estado de bienestar

Término que entra en uso en la posguerra de la Segunda Guerra Mundial en Europa. Con el que se hace referencia aquellas políticas estatales orientadas a garantizar la justicia social mediante el aseguramiento a través de fondos públicos del acceso a la sanidad y la educación y la percepción prestaciones de la seguridad social, por desempleo y pensiones, de todos los ciudadanos[10]

Derechos sociales

Son aquellos derechos que permiten a los individuos desarrollarse en condiciones de igualdad y de igualdad, al facilitar el acceso a las condiciones necesarias para una vida digna. Son parte de los derechos humanos reconocidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)[11] *y están recogidos en el Pacto Internacional de derechos económicos sociales y culturales (1966)*[12]*. Entre ellos se encuentra: el acceso al empleo y un salario, la educación, la sanidad, la vivienda, prestaciones de la seguridad social, por desempleo o jubilación, el acceso a la cultura y a un medioambiente de calidad.*

[10] [11] [12]

El paso de una sociedad de la beneficiencia a una sociedad de los derechos sociales ha propiciado que hayan emergido nuevas demandas que la sociedad y las comunidades plantean a los educadores sociales; demandas que estos profesionales como colectivo, a través de sus colegios profesionales, han sabido incorporar a sus ámbitos de trabajo[13], con la finalidad de dar respuestas de carácter educativo a las necesidades de inserción, socializadoras, preventivas, dinamizadoras o transformadoras que están en el origen de esas demandas. Con ello, se está contribuyendo al desarrollo de una identidad y cultura profesional ligada a la educación social, siendo el papel de la pedagogía social proporcionar conocimiento empírico que favorezca el desarrollo de modelos de intervención más eficaces, al posibilitar pensarlos, repensarlos y evaluarlos.

Esta etapa se enmarca en un contexto de progresiva y creciente interconexión mundial, debido a la función catalizadora que han ejercido las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el desarrollo de las redes sociales, que ha ido configurando una sociedad global. En los orígenes de esta globalización, de la realidad social de finales del siglo XX y principios del XXI, están los procesos de integración económica. Sin embargo, la globalización es más que un proceso económico.

Globalización

Giddens (2000) la conceptualiza como una intensificación de las relaciones sociales y de la interdependencia planetaria que reduce considerablemente las distancias espaciotemporales y que tiene un impacto relevante en la esfera de lo local.

García Ferrando y Hernández (2005, p. 20) indican que «la globalización alude al hecho de que vivimos en un solo mundo, el cual está experimentado cambios cruciales en cada una de sus diferentes dimensiones: demográfica, económica, política, cultural, social y ecológica».

Los cambios que están aconteciendo como resultado de la globalización están propiciado efectos sin precedentes, por su amplitud e intensidad, sobre la vida cotidiana de las personas, los grupos y las comunidades. Dando lugar a que la cotidianeidad tenga que desarrollarse en un marco de elevada complejidad, incertidumbre, inestabilidad y riesgo (Bauman, 2006, 2007 y 2017; Beck, 1998, 2002 y 2007). Marco que debilita los derechos sociales adquiridos en la anterior etapa, como parte del denominado Estado del bienestar, así como las políticas sociales orientadas a darles cobertura; al tiempo que genera nuevas necesidades y contextos que requieren de intervención pedagógico social o socioeducativa, que implica una revisión y adaptación del papel que la pedagogía social está llamada a desempeñar.

Sociedad del riesgo

Término acuñado por el sociólogo alemán Ulrich Beck (1998) para referirse al período en el que se encuentra el desarrollo de las sociedades modernas, en las que los dilemas se centrar no en cómo superar la escasez sino en cómo

gestionar los riesgos asociados al elevado nivel de avance tecnológico alcanzado, riesgos de naturaleza social, política y económica que afectan intensamente a las relaciones entre sociedades, comunidades e individuos debido al marco globalizador en el que están aconteciendo.

Modernidad líquida

Concepto introducido por el sociólogo polaco-británico Zygmunt Bauman para referirse la modernidad tardía, propia de las economías globales que se desarrollan en el contexto de la sociedad de la información, donde las estructuras, agentes y relaciones entre ellos ya no son estables sino que se caracterizan por ser instables, en continúo cambio y transformación.

En este sentido, Úcar (2016a)[14] señala que hasta no hace mucho quedaba claro que el papel que los pedagogos y educadores sociales era actuar como agentes socializadores, ayudando a las personas, grupos y comunidades a adquirir todo aquello (valores, principios y conductas) que les facilite el desarrollo de sus vidas en los márgenes de lo que las sociedades actuales consideran aceptables y adecuados, desde un punto de vista cultural, legal y normativo. Sin embargo, en la sociedad actual compleja y cambiante, los parámetros dentro de los cuales debe llevarse cabo este proceso socializador cada vez están menos definidos, pues el significado de «lo social» está variando. En las sociedades actuales, explica Úcar, han surgido nuevas, diferentes maneras de *ser social*, debido a que cada vez en mayor medida aprendemos lo que es ser social en contextos más diversos e informales y, en buena medida, en espacios y comunidades virtuales. Sin duda alguna, estos espacios y comunidades virtuales están teniendo una gran incidencia en cómo vivimos e interpretamos la realidad y en cómo nos posicionamos en ella, eligiendo el rol que queremos desempeñar, y hasta dónde queremos interactuar, Y, por tanto, están modelando nuestra forma de ser y estar en el mundo. Por ello, en la actual sociedad globalizada, ya avanzados los inicios del siglo XXI, se plantea como:

> *«… uno de los principales cometidos de la acción comunitaria y socioeducativa: generar o crear escenarios que garanticen que la profundización y amplificación de las posibilidades que supone la incorporación de la tecnología a las decisiones humanas no haga sino mejorar las capacidades de decisión y de elección de las personas, los grupos y comunidades implicadas» (Úcar, 2016a, p. 64).*

Gramigna (2012, p. 319), afirmará en este sentido que «si la educación es un ayudar a la persona a problematizar el mundo, es decir, a elaborar su geografía, con instrumentos de orientación y desciframiento, obrando así, la ayuda u orientación para encontrar un camino, no puede dejar de lado a lo nuevo, a lo imprevisto o a lo erróneo. La educación debe poder cultivar o favorecer el desarrollo de un pensamiento errante. De ahí el valor formativo del método que plantea Morin, pues ante el camino recorrido, son necesarias una serie de reestructuraciones para emprender nuevos itinerarios, para en definitiva aprender».

Efectivamente, Morin (2001, 2002) aportará las orientaciones y las herramientas para abordar lo incierto; algo que, hoy, supone una característica básica de la acción socioeducativa.

Asimismo, como explica Úcar, teniendo en cuenta que el aprendizaje cada vez es más ubicuo y puede producirse en cualquier lugar y momento, la intervención socioeducativa en la sociedad global debe contribuir a la generación de entornos de aprendizaje estimulantes, que: favorezcan la experimentación y la indagación; posibiliten la construcción propia de aprendizajes significativos y la adquisición de contenidos instrumentales que contribuyan a un proceso de socialización acorde a las coordenadas y características de la sociedad actual, de una forma responsable, sostenible y crítica.

En el contexto actual, la intervención socioeducativa está llamada a colaborar cada vez más con la escuela, una escuela que se abre y se funde con la comunidad, en el aprendizaje de «lo común»; es decir, de todo aquello que supera los intereses particulares y permite avanzar en la comprensión de que éstos y los intereses comunes están intensamente conectados, vinculados, interrelacionados; en definitiva, en el aprendizaje de la convivencia como proyecto en permanente construcción y desarrollo.



Fuente: https://www.istockphoto.com

Figura 4. ·#Edusoday 2017: Educación social y Escuela [15].

Para finalizar, este apartado en el que se ha abordado la evolución histórica de la Pedagogía social, cabe destacar que en la actualidad el interés por esta disciplina ha transcendido fronteras, captando la atención de académicos e instituciones no solo en Alemania, donde se sitúan de forma preferente sus antecedentes y orígenes, en Francia, Italia o España, países en los que desde hace varias décadas se está desarrollando tanto en el ámbito conceptual como práctico (Caride, 2005; Pérez Serrano, 2004; Bedmar, 2015, Úcar, 2001b). En Inglaterra, por ejemplo, se ha asumido que la Pedagogía social puede valiosa para lograr un mayor nivel de calidad en el acogimiento residencial de menores; en los países latinoamericanos, se observa fascinación por los conceptos y metodologías vinculadas a la intervención socioeducativa; y, por último, en Norteamérica y Asia, se percibe mayor interés

por la pedagogía social debido a la disponibilidad de un mayor número de publicaciones en ingles vinculadas a esta disciplina (Úcar, 2016a, pp. 143-144).

1.2. LA IDENTIDAD CIENTÍFICA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Hasta el momento se ha tratado de responder a las cuestiones de *por qué* y *para qué* surge, se desarrolla y consolida la pedagogía social utilizando como método la revisión de su evolución histórica. Llegados a este punto, el siguiente paso para avanzar en su comprensión es el análisis de *qué tipo de ciencia es* y qué aporta como disciplina científica y académica.

1.2.1. Perspectiva científica, disciplinar y académica

La identidad científica de la pedagogía social o, lo que es lo mismo, su consideración como ciencia, depende de que se entienda por ciencia. La pedagogía social al igual que otras disciplinas sociales y humanas, puede entenderse como ciencia si se opta por una concepción amplia de la misma, no constreñida a una concepción exclusivamente empírica y positivista (Caride, 2005, p. 35). Es decir, si por ciencia se entiende

> ... un estilo de pensamiento y de acción orientado a comprender e interpretar la realidad de las cosas con el ánimo de mejorar nuestro conocimiento y acción en la realidad, abarcando metódica y sistemáticamente ámbitos cuantitativos y cualitativos, empíricos y racionales, descriptivos y discursivos, tratando de justificar sus fundamentos y aplicaciones (Sanvisens, 1984, p. 31).

A diferencia de las denominadas ciencias exactas, que parten de supuestos que traducen a hipótesis que pretenden ser contrastados en entornos controlados, la Pedagogía Social, como el resto de las ciencias sociales y humanas, toma como punto de partida para la construcción su cuerpo de conocimiento, hechos y acontecimientos, al focalizar sus intereses indagatorios en las personas y sus interrelaciones; pero no por ello deja de ser ciencia (Pérez Serrano, 2004). A esto añade Úcar (2016a, p. 146) una nueva perspectiva, al afirmar que la pedagogía social todavía «está más estructurada por las acciones desarrolladas en las últimas décadas —relacionadas con la animación sociocultural, la educación especializada, la pedagogía del ocio, el trabajo social, etc.— que por las teorizaciones que las explican, las fundamentan o les otorgan sentido». Desde su punto de vista,

> … la Pedagogía social es un concepto amplio, complejo, problemático y ambiguo… que designa y se aplica a diferentes cosas… y que, quizás, esta es la razón por la cual algunos autores han dicho que es un concepto *bajo construcción* (Úcar, 2011b, pp. 128-129) [16].

Como disciplina científica y académica, la Pedagogía Social se ubica dentro de las denominadas Ciencias de la Educación (Sanvisens, 1984; Quintana 1984; Caride, 2005). Como tal,

> …comparte con el resto de las ciencias de la educación el tradicional objeto material, la educación, por lo que podemos afirmar que mantiene una estrecha relación con ellas (Pérez Serrano, 2004, p. 77).

De forma específica, centra su atención en la vertiente social de la educación, contribuyendo al estudio de los hechos y actos educativos que tienen lugar en los espacios sociales donde transcurre la vida cotidiana de las personas, los grupos y las comunidades, donde se produce su educación social propiamente dicha.

Por tanto, la Pedagogía Social puede conceptualizarse como la ciencia de la Educación Social, siendo ésta su objeto y contenido de estudio[17]. La Pedagogía Social proporciona a la Educación Social referentes teóricos y de intervención socioeducativa, al tiempo que elabora un discurso de crítica social a través del cual busca propiciar la transformación y emancipación de las condiciones sociales vigentes.

El objeto de estudio de la pedagogía social hace referencia tanto a la Educación social, por lo que precisa de acciones orientadas a la intervención social, como a la construcción del conocimiento científico pedagógico social (Pérez Serrano, 2004, p. 117).

De acuerdo con estas dos funciones, la Pedagogía Social, como disciplina científica y académica, «sería competente tanto en el terreno de la investigación en Educación Social, como en la formación de agentes profesionales de la misma» (Bedmar, 2015, p. 36).

Por otro lado, la pedagogía social como ciencia tiene un rasgo que la diferencia del resto de las ciencias sociales pero que comparte con la Pedagogía, su carácter normativo y prescriptivo. Debido al mismo, no se limita a estudiar los fenómenos socioeducativos con un propósito descriptivo, por el contrario, busca proporcionar referentes que orienten la intervención y acción socioeducativa con personas, grupos y comunidades. Referentes que, por otro lado, mantiene en permanente revisión y construcción como resultado de su interacción con la praxis y la investigación y el conocimiento resultante de las mismas; por ello puede definírsela también como una ciencia con carácter teórico-práctico, es decir, aplicable a la resolución de problemas. Además, dada la diversidad y complejidad de los problemas sociales, la Pedagogía Social no puede ser desarrollada de manera aislada, debe ser aplicada en el contexto de una práctica interdisciplinar, en la que su cometido será abordar la solución de los problemas y la generación de propuesta de cambio desde una perspectiva educativa. (Pérez Serrano, 2004, pp. 92-98, 116).

En la complejidad de la realidad educativa y social actual, Úcar (2016a, p. 147) señala que la pedagogía social se perfila como un enfoque sugerente desde el que abordar su análisis, por su naturaleza híbrida en la que confluyen muchos y muy diversos aspectos y dimensiones, y la caracterizan como abierta, dinámica, cambiante y extraordinariamente versátil.



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Identidad científica de la Pedagogía Social.

1.2.2. La Pedagogía Social como referente de la Educación Social

Habiendo identificado a la Pedagogía Social como ciencia de la Educación Social, disciplina científica que se ocupa de investigarla y disciplina académica a la que compete la formación de sus profesionales[18], cabe finalizar este primer tema de contextualización y fundamentación, concretando los rasgos que definen a la Pedagogía Social como referente de la Educación Social y a través de los cuales contribuye a su desarrollo. Siguiendo a Caride (2005, pp. 40-112) es posible identificar una serie de rasgos que definen a la Pedagogía Social como referente de la Educación Social.

La pedagogía social es y aporta un saber sistematizado, provisional y autónomo, pues alude a un conjunto estructurado y articulado de conocimientos sobre la realidad concreta que es la Educación social, que está en permanente construcción debido a la naturaleza transitoria de sus contenidos y prácticas.

Asimismo, permite concretar la generalidad del concepto *educación social* en los procesos de socialización que experimentan individuos, grupos y comunidades, con la finalidad de ayudarles a resolver sus problemas desde una óptica educativa y transformar y mejorar su realidad. Por tanto, *proporciona un conocimiento valioso sobre los ámbitos o áreas de acción-intervención socioeducativa* en los que focaliza su atención como: la inadaptación-marginación-exclusión social; la animación sociocultural y el desarrollo comunitario; la infancia, adolescencia y juventud en riesgo; la educación de personas adultas y mayores; el ocio y el tiempo libre; la formación laboral y ocupacional, etc.

Por otro lado, destaca la *naturaleza histórico-contextual de las cuestiones relativas a la relación entre educación y sociedad* por las que se interesa, teniendo en cuenta que esta relación tiene cuatro dimensiones: una educación de la sociedad, una educación en la sociedad, una educación por la sociedad y una educación para la sociedad. Aunque es esta

última la más pertinente al propósito de la pedagogía social, por definir la finalidad que la educación pretende respecto a la sociedad, la inclusión de las personas que la integran.

De igual forma, *enfatiza la naturaleza objetiva y subjetiva inherente a los problemas que trata de atender,* así como de las respuestas y alternativas que aporta para darles solución; presupuesto a tener siempre presente pues condiciona los métodos a emplear tanto en el diagnóstico de los problemas como en el diseño de las prácticas de intervención. Además, *legitima la acción-intervención social* como vía para atender a las necesidades de las personas, grupos o comunidades con respuestas estructuradas, con coherencia teórica, metodológica y ética. Pero, como señala Úcar (2011b), aunque históricamente, la pedagogía social se basó en la idea de la búsqueda de soluciones a los problemas sociales, es necesario ampliar esta perspectiva reduccionista y plantear una pedagogía social que no solo resuelva o intente resolver problemas o intervenir en los déficits, sino que también actúe en la vida cotidiana y el mantenimiento del bienestar. Múltiples autores respaldan este planteamiento a nivel internacional; como ejemplo, Úcar menciona al *Foro Nórdico de Educadores Sociales* (NFSE, 2003), desde el que se indica que los objetivos socioeducativos han evolucionado de la rehabilitación y normalización frente a situaciones problemáticas, hacia la activación comunitaria y la calidad de vida; lo que tiene que ver fundamentalmente con la evolución de los servicios sociales en los países desarrollados. Los servicios sociales han pasado de centrarse en las personas, grupos y comunidades necesitadas, con déficits o problemas, a intervenciones universales y estandarizadas en toda la población. En España, la evolución de la Pedagogía Social podría ser ejemplificada de un modo similar, y eso mismo marcaría una diferencia esencial entre Pedagogía Social y Trabajo social. (Úcar, 2011b, p. 148).

Siguiendo con las propuestas de Caride (2005), la Pedagogía Social *aporta investigación sobre la Educación Social*, no solo con la finalidad de incrementar y mejorar el conocimiento disponible sobre la misma, sino también con el objetivo de resolver los problemas sociales identificados desde una vertiente educativa y a partir de la reflexión sobre la propia práctica. Investigación que pone en valor el pluralismo metodológico como vía para logar aprehender la complejidad de las realidades, problemas y soluciones por los que se interesa[19].

A su vez, *subraya el papel que la educación social, como actividad pedagógica integrante de la interdisciplinariedad del trabajo social, puede desarrollar* en la promoción de la calidad de vida, propiciando un avance en la compresión básica del bienestar hacia planteamiento cercaos al desarrollo humano en clave de sostenibilidad.

Al mismo tiempo, *profundiza en las razones epistemológicas, culturales, filosóficas, metodológicas y axiológicas de la educación social* en las que posteriormente se va a fundamentar su práctica, materializada en planes, programas, proyectos, experiencias o actividades que deben enmarcarse en una justificación de carácter normativo-prescriptivo.

Por último, *como saber práctico, crítico-reflexivo y dialéctico posibilita una práctica socioeducativa fundamentada que se construye y reconstruye* resultado tanto de la simbiosis

entre teoría y práctica, acción y reflexión, como de la retroalimentación permanente consecuencia de los desarrollos y avances en ambas [20].

ESQUEMA DEL CAPÍTULO 1

<table>
<tr><th colspan="2">FUNDAMENTOS E IDENTIDAD CIENTÍFICA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL</th></tr>
<tr><td colspan="2">Antecedentes, reflexiones de aquellos pensadores que, desde la época clásica hasta mediados del siglo XIX, aluden a una concepción social de la educación. Referentes relevantes: Platón, Sócrates, Comenio, Kant, Peztalozzi y Kopling</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Orígenes
de la Pedagogía Social</td><td>El término Pedagogía Social aparece a mediados del siglo XIX en publicaciones alemanas de carácter pedagógico. Su autoría de expresión tradicionalmente ha sido atribuida a Adolf Diesterwerg (1850), pero otros autores lo atribuyen a Karl Mager (1844).</td></tr>
<tr><td>«… existen una serie de factores que propiciaron el despliegue de la Pedagogía social en Alemania; (…) por un lado, una mentalidad abierta, sensibilidad social y madurez conceptual en relación a la educación social y, por otro lado, una situación social cargada de problemas, carencias y conflictos que reclamaban respuestas educativo-sociales urgentes» (Pérez Serrano, 2004, p. 22)</td></tr>
<tr><td>Puede identificarse una primera etapa comprendida entre mediados del siglo XIX y principios de la década de los años treinta del siglo XX, en la que aparecen los primeros usos del término Pedagogía Social y sus desarrollos conceptuales. Referentes relevantes: Natorp, Nohl y Baümer.</td></tr>
<tr><td>Y una segunda, que integra tanto un periodo de retroceso s de los avances conceptuales logrados en esta disciplina —década de los años treinta y hasta mediados de los cuarenta— (Krieck y Baümler), como una fase posterior de resurgimiento y reconceptualización, resultado del nuevo contexto socioeconómico de la posguerra mundial (Mollenhauer, Klafki y Rössner).</td></tr>
<tr><td colspan="2">Los inicios de la Pedagogía Social en España</td></tr>
<tr><td>A principios del siglo XX, bajo la influencia de las nuevas corrientes y propuestas pedagógicas surgidas en Alemania. Asimilación del pensamiento de Natorp.</td><td>Referentes relevantes: Concepción Arenal, M.ª del Buen Suceso Luego de la Figuera, María de Maeztu, José Ortega y Gasset, Francisco Giner de los Ríos, Ramón Ruíz Amado, Rufino Blanco, Gil Muñiz y Lorenzo Luzuriaga.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Pedagogía Social en la sociedad global</td></tr>
<tr><td>Etapa que arranca finales de la década de años setenta y principios de los años ochenta del siglo XX y llega hasta la actualidad.

En España su desarrollo y consolidación aconteció como resultado del afianzamiento del Estado del Bienestar y la transición a la democracia política y parlamentaria.</td><td>Los cambios que están aconteciendo en esta etapa como resultado de la globalización están propiciado efectos sin precedentes sobre la vida de las personas, los grupos y las comunidades. Dando lugar a que la cotidianeidad tenga que desarrollarse en un marco de elevada complejidad, incertidumbre, inestabilidad y riesgo.

Marco que debilita los derechos sociales adquiridos y las políticas sociales orientadas a darles cobertura, al tiempo que genera nuevas necesidades y contextos que requieren de intervención pedagógico social o socioeducativa, que implica una revisión y adaptación del papel que la Pedagogía social está llamada a desempeñar.</td></tr>
</table>

La Pedagogía Social alcanza un triple significado como saber científico, disciplina académica y espacio profesional	
La identidad científica de la Pedagogía Social	Ciencia de la educación, con carácter normativo-prescritivo y teórico-práctico.
	Su objeto de estudio es la Educación Social.
	Aporta a la Educación Social investigación sobre la intervención socioeducativa y formación de sus profesionales.
	Enfoque adecuado para analizar la complejidad de la realidad educativa y social actual, por su naturaleza híbrida y versátil.

Pedagogía social como referente de la Educación Social

Siguiendo a Caride (2005) se puede señalar que la Pedagogía Social aporta a la Educación Social:

1) Un saber sistematizado provisional y autónomo

2) Concreción al concepto de educación social

3) Conocimiento valioso sobre los ámbitos y áreas de intervención socioeducativa

4) Análisis de las cuestiones entre educación y sociedad desde un marco histórico-contextual

5) Comprensión de la naturaleza objetiva y subjetiva de las cuestiones que aborda

6) Legitimación de la acción-intervención social como vía para atender las necesidades de personas y comunidades

7) Investigación sobre educación social

8) Énfasis al papel de la educación social

9) Profundidad al análisis de las razones epistemológica, culturales filosóficas, metodológicas y axiológicas de la educación social

10) Fundamentación para la práctica socioeducativa

CAPÍTULO 2
INVESTIGACIÓN, INTERNACIONALIZACIÓN Y TRANSFERENCIA EN PEDAGOGÍA SOCIAL

En este capítulo se profundiza en tres elementos clave en la formación del Educador social. Inicialmente se hace referencia a los paradigmas actuales y las aportaciones de la investigación y la docencia en Pedagogía social. El conocimiento de los paradigmas es la base para entender la posición actual de la disciplina en el ámbito académico y científico, ya que sobre ellos se asientan los estudios e investigaciones que se llevan a cabo en cualquier ámbito de conocimiento, incluida la Pedagogía Social. A partir de esa relación entre paradigmas e investigación, se establecen los principales temas y grupos de investigación activos actualmente en el ámbito de la pedagogía social, así como las metodologías utilizadas mayoritariamente en esos estudios.

A continuación, se avanzan las claves de la pedagogía social en el ámbito internacional, con una amplia referencia a la situación de la pedagogía social en el mundo, así como a las principales dimensiones, áreas de intervención y de formación sobre pedagogía social en el nivel internacional.

Finalmente abordamos algunos elementos significativos que se aportan desde la transferencia y la innovación al ámbito profesional, a partir de la trayectoria profesional de la figura del educador social.

2.1. PARADIGMAS E INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA SOCIAL

2.1.1. Paradigmas científicos y Pedagogía Social

Entendiendo con Caride a la ciencia no tanto «según sus acepciones más canónicas, tradicionales y restrictivas», como desde «un estilo de pensamiento y de acción orientado a comprender e interpretar la realidad de las cosas con el ánimo de mejorar nuestro conocimiento y acción de la realidad..., puede aceptarse que la Pedagogía Social es una ciencia» (Caride, 2005, pp. 34-35). Como tal ciencia, se encuentra en el campo de acción de los paradigmas científicos, entendidos como realizaciones científicas que proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica (Kuhn, 1972), las bases sobre

las que se asientan los estudios e investigaciones que se llevan a cabo en cualquier ámbito de conocimiento, incluida la pedagogía social. Como indica el propio Kuhn, será el estudio de esos paradigmas lo que preparará principalmente a los estudiantes para entrar a formar parte de una comunidad científica particular, con la que probablemente acabarán trabajando después.

> *Tanto la historia como mis conocimientos me hicieron dudar de que quienes practicaban las ciencias naturales poseyeran respuestas más firmes o permanentes para esas preguntas que sus colegas en las ciencias sociales. Sin embargo, hasta cierto punto, la práctica de la astronomía, de la física, de la química o de la biología, no evoca, normalmente, las controversias sobre fundamentos que, en la actualidad, parecen a menudo endémicas, por ejemplo, entre los psicólogos o los sociólogos.*
>
> *Al tratar de descubrir el origen de esta diferencia, llegué a reconocer el papel desempeñado en la investigación científica por lo que, desde entonces, llamo «paradigmas». Considero a éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica*
>
> *[…] El estudio de los paradigmas… es lo que prepara principalmente al estudiante para entrar a formar parte como miembro de la comunidad científica particular con la que trabajará más tarde. (Kuhn, 1972, p. 13, p. 34*)

Diferentes paradigmas científicos confluyen en la actualidad, en distintos momentos de su ciclo vital. Entre los paradigmas que tradicionalmente se han relacionado con la pedagogía social, podemos mencionar el paradigma racionalista, el hermenéutico, el sociocrítico y el sistémico-complejo (Caride, 2005; Pérez Serrano, 2004; Sáez, 1991; Trillo y Caride, 1983).

Como referencia especialmente interesante sobre el origen de esta presencia de los paradigmas científicos en educación, Sáez (1991, p. 141) plantea:

> Son diversos los autores (Popkewitz, 1980; Giroux, 1980; House, 1989) que se han preocupado por identificar las tradiciones intelectuales o paradigmas existentes en los diversos estudios educativos. Tal es el caso de Giroux, quien en su *Critica* [Theory and Rationality in Citizenship Education] afirma que la mayoría de los modelos existentes de educación se encuentran «bajo lo que puede ser denominado tres modos de racionalidad pedagógica: la tecnológica, la hermenéutica y la emancipatoria» (1980: 335). También Popkewitz (1984, p. 31) identifica en su *Paradigm and Ideology in Educational Research* las tres mismas orientaciones: la empírico-analítica, la simbólica y la crítica.

El reconocimiento de la presencia de estos paradigmas en el ámbito educativo supone sin duda una excelente aproximación a la comprensión de cómo se construye y desarrolla el pensamiento pedagógico. Por varias razones, entre las mencionadas por Sáez (1991):

— Los paradigmas permiten diversas definiciones acerca de principios, métodos, fines educativos y favorecen la definición de la práctica educativa junto a una nueva consideración de las relaciones entre teoría y praxis.

— La utilización de paradigmas es uno de los procedimientos más fecundos en la reconstrucción de la pedagogía, que con ello se sitúa a la altura del resto de las ciencias sociales.

— Esto ocurre en un periodo en que, cada vez más, internacionalmente, se está poniendo de manifiesto la intensidad y calidad de los estudios pedagógicos y en concreto en el ámbito de la pedagogía social.

El paradigma racionalista, también denominado cuantitativo, empírico-analítico o positivista,

> … tradicionalmente ha sido el dominante en la investigación en educación. Trata de adaptar el modelo de las Ciencias Experimentales a las Ciencias Sociales. Toma como base de sus planteamientos la corriente filosófica positivista del siglo XIX, así como los neopositivistas del XX, englobados en el Círculo de Viena… El propósito de la investigación se dirige a la explicación, el control, la comprobación y la predicción de los fenómenos educativos» (Pérez Serrano, 2004, p. 196).

De acuerdo con Sáez (1991)[21], este paradigma plantea algunas consecuencias en el ámbito educativo, tales como:

> a) Conceptualizar la educación como un fenómeno de naturaleza objetiva: reclama *categorías* rigurosas y precisas que permitan su mensurabilidad y su *definición operativa* (Perret, 1981, p. 80). Así se facilita la tarea de identificar las variables con las que se pretende trabajar, como se favorece la descripción, cuantificación y matematización de las relaciones que se establecen entre las mismas (Perret, 1981, p. 89).
>
> b) Adopción de una *metodología* de investigación, para la obtención de conocimiento educativo, rigurosa y precisa. Tipificar los fenómenos educativos como fenómenos objetivos conduce a estudiar las dimensiones más externas, aparentes y observables de los mismos lo que exige una metodología que contraste empíricamente y esté, por lo tanto, exenta de contaminaciones subjetivas y personales (Brezinka, 1976). (Sáez, 1991, p. 144)

Hacia los años ochenta del pasado siglo veinte surge el postpositivismo (Lincoln y Guba, 1985; Lather, 1986) para responder a las críticas y el cuestionamiento explícito que se vertieron en los años sesenta y setenta sobre las limitaciones del paradigma racionalista como método riguroso y verdadero de obtención del conocimiento. Esta versión del paradigma racionalista incorpora al contexto de las ciencias pedagógicas nuevas visiones que permiten ganar conocimiento en torno al objeto de estudio de la pedagogía y una redefinición de las relaciones entre la teoría pedagógica y la práctica educativa (Sáez, 1991).

El paradigma hermenéutico, también denominado interpretativo-simbólico o fenomenológico, se construye en confrontación paradigma positivista (Pérez Serrano, 2004; Sáez, 1991; Fermoso, 1988). Como plantea Fermoso (1988, p. 123): «La ciencia establecida por este método [fenomenológico] es una ciencia eidética, distinta de la ciencia empírica o de los hechos; la ciencia eidética es la justificación y fundamentación de los saberes empíricos». Este autor sitúa esta corriente en el centro paradigmático de la pedagogía social, planteándolo como un método fundamentalmente cualitativo, cuasi-clínico, alejado del impresionismo subjetivo y descriptivo. Pérez Serrano (2004) incluirá al constructivismo y a la etnografía entre las corrientes del paradigma interpretativo-fenomenológico, corrientes que se centran en «la descripción y comprensión de los comportamientos individuales de los sujetos, desde un análisis de la realidad contemplada en su totalidad (visión holística), matizada por la visión personal de los individuos implicados, analizando sus creencias, intenciones,

motivaciones, etc. Nos encontramos ante un enfoque más vinculado a cuestiones derivadas de contenido que del propio método empleado» (Pérez Serrano, 2004, p. 199). En él, la educación «nos devuelve al mundo de la vida cotidiana en el que los seres humanos se mueven en interacciones y comunicaciones con sus semejanzas» (Sáez, 1991, pp. 151-152), un argumento que nos sitúa, a su vez, en las proximidades de la *pedagogía de la vida cotidiana*, una perspectiva ampliamente utilizada en el ámbito de la educación y la pedagogía social.

En cuanto al paradigma sociocrítico, la investigación debe estar comprometida no solo con la explicación de la realidad que se pretende investigar, sino con la transformación de esa realidad, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo (Melero, 2012). Pueden considerarse en el ámbito de este paradigma, sin ánimo de ser exhaustivos, perspectivas con amplia aplicación en pedagogía social como la investigación acción participativa, entendida como metodología de empoderamiento y transformación de la realidad social (Melero, 2012), la educación popular (Freire, 1979; Puiggrós, 2016), el enfoque de las metodologías comunicativas críticas (Gómez, Latorre, Sánchez, y Flecha, 2006; Gómez y Díez-Palomar, 2009), la teoría de la reproducción y la sociología crítica aplicada a ámbitos como la enseñanza o la educación ambiental (Fernández Enguita, 1990; Barba, 2012; Sauvé, 2006), o las recientes aportaciones de la *pedagogía de la elección*, «una autoconstrucción que se va urdiendo a través de las elecciones que las personas vamos haciendo a todo lo largo de nuestra vida. Es en la decisión y en la elección donde el sujeto, individual o colectivo, se hace más sujeto» (Úcar, 2016b).



Figura 6. Paradigmas, enfoques y tipos de investigación [22].

Más allá de estos tres grandes paradigmas, como plantea Luhman (2015), la sociedad científico-técnica moderna —la sociedad global y del riesgo de Beck (1998)— transfiere la

construcción teórica global *a un nivel de observación de segundo orden*, es decir,

> … fundamentalmente se trata de observar las observaciones, de describir las descripciones (…) La observación de segundo orden es también una observación de primer orden, pero lo que se realiza como autoobservación o como observación desde fuera se concentra en la observación de los observadores. Por consiguiente, el mundo ya no está constituido bajo la forma de la universalidad de las cosas (*universitas rerum*), sino como un correlato de la observación de las observaciones. Tanto la cibernética de curvas como la teoría de sistemas ofrecen a este respecto conceptos muy elaborados. También la semiótica se mueve en esta dirección cuando no se contenta sólo con problematizar la referencia de los signos, sino cuando intenta señalar al signo mismo como distinción entre significante y significado. En todo esto, se presuponen esbozos de teoría que no podrían considerarse herederos de las teorías «críticas», por ejemplo, el concepto de control cibernético o la distinción sistema/entorno de la teoría de sistemas o el concepto de signo de la semiótica con tendencias al «constructivismo» (Luhman, 2015, p. 3).

En este devenir del conocimiento en el nuevo milenio, con los paradigmas tradicionales descritos en el ámbito de la pedagogía y, más concretamente, de la pedagogía social, conviven nuevas posiciones. De forma destacada, el denominado paradigma de la complejidad, sistémico o sistémico-complejo, con una presencia importante en diferentes ámbitos de la pedagogía social. El acercamiento sistémico-ecológico-complejo en este campo es recurrente, de la inducción a la deducción y a la inversa, a la vez que contextual, glocal (Robertson, 1992) y con una fuerte carga en la indagación sistemática acerca de las características del entorno, del ecosistema y de sus puntos nodales, los elementos más significativos que provocan cambios estructurales, transformadores, en sistemas abiertos como el sistema social o el sistema educativo. Es una perspectiva que maneja elementos conceptuales complejos, como las transiciones ecológicas de Bronfenbrenner (1979), la teoría de los actos y la ecología de la acción de Moles y Rohmer (1977) y Morin (1998), el principio de incertidumbre de Heisenberg, la organización transdisciplinar del conocimiento científico (Novo, 1998; Romero, 2003), la noción de isomorfismo de von Bertalanffy, la propia teoría del pensamiento complejo de Morin (1998). Elementos que están modificando la forma de entender la realidad socioeducativa y la propia acción socioeducativa, pasando de modelos lineales a modelos circulares de conocimiento y de acción en esas dimensiones, que suponen metodologías centrada en la flexibilidad y la capacidad para elaborar hipótesis y estrategias, y para modificarlas con rapidez adaptándose a un entorno cambiante e incierto (Melendro, 2011b). Como plantea Morin, sintetizando esa forma de abordar la realidad,

> *… pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional. Nunca he podido eliminar la contradicción interior. Siempre he sentido que las verdades profundas, antagonistas las unas de las otras, eran para mí complementarias, sin dejar de ser antagonistas. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad.* (Morin, 1998, p. 23).

2.1.2. Investigación y docencia universitaria en Pedagogía Social

En íntima relación con los paradigmas del conocimiento, ancladas en ellos y en los retos de su tiempo, las investigaciones y estudios a la vez nutren a aquellos y son nutridas por

ellos, sin olvidar que son aspectos clave para la explicación y el desarrollo de la acción-intervención socioeducativa. Son actividades que aportan información al sistema sobre su propio funcionamiento, y que sirven para que éste se adecue y consiga sus mejores resultados en función de los cambios que se producen en su entorno, en el contexto institucional y en la realidad cotidiana sobre la que tiene el encargo de intervenir. La trayectoria de esas «realizaciones científicas», de la búsqueda, métodos y resultados que implica, forman parte del conocimiento que académicos, profesionales y responsables institucionales han de dominar para aportar soluciones válidas a los problemas con lo que han de enfrentarse.

La investigación en pedagogía social ha avanzado enormemente en nuestro país, claramente influida en muchas ocasiones por la investigación internacional. Aportamos aquí una visión general de la situación en nuestro país, tanto en relación con los grupos de investigación existentes como de las líneas más significativas de investigación y las metodologías más utilizadas, con referencias a algunos de los autores más destacados.

Existen, en este momento, diversos grupos de investigación consolidados, especializados en temas relacionados con la pedagogía social. Así, entre los más destacados, encontramos al grupo SEPA [23] (Pedagogía social y educación ambiental), de la Universidad de Santiago de Compostela, con líneas de investigación centradas en educación ambiental y para la sostenibilidad, Educación social y políticas culturales en la administración local y tiempos educativos y sociales; el Instituto de Estudios de Ocio [24], de la Universidad de Deusto, que investiga sobre el ocio como factor de desarrollo humano, las experiencias de ocio a lo largo de la vida y los entornos de ocio sostenibles y creativos; el grupo Contextos-ISE (Contextos de Intervención Socioeducativa), de la UNED y en la actualidad el grupo interdisciplinar TABA (International Research) que han profundizado en las estrategias y procesos de intervención socioeducativa con infancia, adolescencia, juventud, adultos y mayores; el grupo GIFES [25] (investigación y formación educativa y social), de la Universitat de les Illes Balears, que trabaja temas relacionados con calidad de vida, necesidades y problemas sociales y socioeducativos, evaluación de necesidades, metodologías de investigación, programas y servicios sociales y educativos; el grupo GIPE [26] (Grupo Interdisciplinar de Políticas Educativas), que desarrolla una investigación multidisciplinar sobre política educativa en contextos nacionales e internacionales, economía y sociología de la educación, educación comparada y educación, desigualdades sociales y pobreza; el IRQV [27] (Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida), grupo interdisciplinar de la Universidad de Girona, con investigaciones sobre calidad de vida en la infancia y la adolescencia; el grupo de Investigación PSITIC (Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación) de la Universidad Ramon Llull de Barcelona, coordinador de iniciativas, para la atención a poblaciones infantiles en riesgo y en situaciones de pobreza [28]. No se agotan aquí los grupos de investigación en el ámbito de la Pedagogía

social, que por otra parte van consolidándose, creciendo y ocupando cada vez más espacios de interdisciplinariedad e internacionalización.

En cuanto a algunas de las líneas de investigación activas en pedagogía social en nuestro país, además de las mencionadas al tratar los grupos de investigación, podemos destacar las relacionadas con: acción-intervención socioeducativa con la infancia, la adolescencia y la juventud vulnerable o en dificultad social[29] ; sistema de protección y sus recursos, especialmente el acogimiento residencial, el acogimiento familiar y el tránsito a la vida adulta de los y las jóvenes protegidos[30], los tiempos educativos y sociales y el ocio[31], estudios de género y violencia de género[32], la intervención socioeducativa, la inclusión y el empoderamiento juvenil[33], los modelos y técnicas de intervención con menores infractores y su relación con la reincidencia[34], la educación intercultural y para la ciudadanía[35], la educación social en la escuela[36], la animación sociocultural, la participación y la acción sociocomunitaria[37], la educación familiar y de personas adultas y mayores[38], la acción socioeducativa en medio penitenciario[39] o, en los últimos años, la emergente pedagogía social comparada[40].

Somos conscientes de que lo reflejado no agota la realidad de la investigación en pedagogía social en nuestro país y no deja de ser una foto fija de una realidad en pleno proceso de desarrollo, pero supone un intento de aproximación a la variedad de temáticas y grupos existentes, por no mencionar la producción científica a través de publicaciones, congresos, encuentros, seminarios… Así, para una perspectiva completa del desarrollo de la investigación en pedagogía social en los últimos años, será fundamental consultar también los archivos de Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*[41] o los Seminarios interuniversitarios y Congresos de la SIPS (*Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social*)[42].

Por otra parte, se ha profundizado en estos años también en las metodologías de investigación utilizadas en el campo de la pedagogía social. Aunque los enfoques metodológicos desde los que se abordan estas investigaciones son muy variados, es destacable la utilización del componente mixto cuantitativo-cualitativo y el componente meramente cualitativo en los estudios exploratorios. Junto a ello, es frecuente el uso de la investigación acción participativa, los estudios de caso, las historias de vida, las técnicas etnográficas o los diferentes enfoques evaluativos[43].

El enfoque cuantitativo prima, sin embargo, cuando nos referimos a investigación de tipo descriptivo a partir de las estrategias directas para la recogida de información, como estudios sobre prevalencia o incidencia de situaciones de riesgo y la aplicación cuestionarios, encuestas, entrevistas o grupos de discusión.

En otro sentido, una corriente crítica plantea la necesidad de huir de las habituales formas de investigación universitaria y sus objetivaciones, construyendo el conocimiento desde

cartografías de lo cotidiano y lo subjetivo, de lo procesual, que aborden los problemas a partir de preguntas colectivas, comunes (García Molina, 2012; Heras *et al.*, 2012).

En cuanto al ámbito de la docencia universitaria de la pedagogía social, ya se revisaron en la introducción a este trabajo algunos de sus antecedentes. En el momento actual, en nuestro país son 43 las universidades y más de cinco mil las plazas ofertadas en el Grado de Educación Social (2017-2018) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)[44]. La Pedagogía Social se ha convertido en todas ellas en una asignatura de referencia, que transita como veremos entre la teoría y la práctica, del marco epistemológico a la definición de los ámbitos de intervención, revisando metodologías y enfoques para proyectar sentido, cohesión y perfilar en nuestro país un planteamiento similar al que Quintana, y Ortega, Caride y Úcar (2013) definían como el modelo alemán de formación polivalente en Educación Superior para las diversas áreas contempladas entre la Educación Social, las Ciencias de la Educación y el Trabajo Social.

En un estudio piloto auspiciado por la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), March, Orte y Ballester (2016) describen la situación de la Educación Social-Pedagogía Social a partir de una muestra estructural de once universidades españolas (32,35% del total) de tres zonas del país: el norte, el centro y el sur, así como la zona mediterránea. Los autores revisan, a través de cuestionarios y análisis de páginas web, las aportaciones de la Pedagogía Social como disciplina en el ámbito de las Ciencias de la Educación, la estructura y las características de la formación ofrecida, los resultados formativos y la respuesta socioeducativa a las demandas y necesidades de la sociedad actual. En el estudio se destaca que la mayor parte de la enseñanza es *multidepartamental*, con un profesorado bien formado (el índice de profesorado doctor es superior al 65% del conjunto) y un enfoque teórico-práctico con implicación en todos los ámbitos socioeducativos, tanto desde los servicios sociales como educativos o culturales y también servicios penitenciarios y otros sectores en los que se ha configurado el Estado del Bienestar (Amador, Esteban, Cárdenas, & Terrón, 2014). La relación establecida con las instituciones sociales durante el proceso formativo de los egresados ha generado, por otra parte, una percepción social positiva y de cercanía a los problemas sociales.

La formación propuesta supone una formación en un conjunto de competencias específicas muy amplio; entre ellas, las competencias más importantes tienen que ver con el diagnóstico, el diseño y la gestión de proyectos y actividades, junto a las técnicas relacionadas con ello. Se menciona también en este trabajo el inicio de la confluencia en los estudios de doble titulación de los grados de Educación Social y Trabajo Social, situación similar que ha sido habitual en países como Alemania. Y se insiste en la importancia de que la investigación, la evaluación basada en evidencias y la elaboración de metaanálisis se incorporen como fundamento de la acción socioeducativa y como elemento necesario para el desarrollo futuro de la pedagogía social.Por su parte, Ribas Machado (2014), en un estudio sobre Pedagogía Comparada entre España y Brasil, analiza las características de la asignatura de Pedagogía

social en el Grado de Educación social de diez universidades españolas[45]. Las unidades de análisis utilizadas para la investigación son los objetivos, competencias, contenidos y referencias presentes en los programas de la asignatura de Pedagogía Social del grado de Educación Social. Este autor destaca cómo predomina el enfoque de la Pedagogía Social como disciplina teórico-práctica, orientada a la práctica profesional, pero desde un fuerte componente teórico, más amplio y elaborado realmente que el componente práctico. En cuanto a los aspectos más teóricos, se hace hincapié en la dimensión histórica y los enfoques más conceptuales de la Pedagogía social: conceptos, fundamentos y teorías de la pedagogía social, origen y evolución de la pedagogía social y paradigmas y metodologías de la Pedagogía social. Por lo que respecta a los aspectos referentes a la práctica de los futuros profesionales, así como al perfil que deberán tener como titulados, se destacan los temas referentes a la intervención en pedagogía social, al trabajo del educador social, a la postura crítica y a la capacidad de resolución de problemas que el futuro profesional deberá tener, así como a su responsabilidad. Se subrayan además la complejidad y dificultad para articular los planteamientos teóricos con los de la práctica profesional y el poco énfasis en la investigación en educación social, como un contenido específico de esa disciplina.

En relación con todo ello, tras un estudio exploratorio *ad hoc* de revisión de contenidos de la asignatura de Pedagogía Social en el grado de Educación Social a través de las páginas web de 22 universidades españolas, coincidentes en su mayor parte con las universidades analizadas en los estudios de Ribas Machado (2014) y March *et al.* (2016), la información recogida muestra lo siguiente:

Elementos característicos de la Pedagogía Social en las universidades españolas

1. *Predomina el enfoque de la pedagogía social como disciplina teórico-práctica, orientada a la práctica profesional en múltiples ámbitos socioeducativos, pero desde un fuerte componente teórico.*

2. *En cuanto a los contenidos, en los aspectos más teóricos, se hace hincapié en la dimensión histórica (origen y evolución de la pedagogía social) y los enfoques más conceptuales (conceptos, fundamentos, teorías, paradigmas y metodologías); en cuanto a la práctica destacan los contenidos sobre el perfil profesional, la acción-intervención socioeducativa y los ámbitos de intervención.*

3. *Se pone de relevancia el bajo interés por la investigación, la legislación social nacional e internacional como contenidos específicos de la asignatura.*

4. *Se subraya la complejidad y dificultad para articular los planteamientos teóricos con los de la práctica profesional.*

5. *Se destaca una formación en competencias específicas muy amplia, centrada en el diagnóstico, diseño y gestión de proyectos y actividades, junto a las técnicas relacionadas con ello. En contraste con el fuerte componente teórico con que es enfocada la asignatura.*

	TIPO DE FORMACIÓN	CURSO IMPARTICIÓN	1. PERSPECTIVA HISTÓRICA	2. EPISTEMOLOGÍA Y MARCO CONCEPT.	3. PARADIGMAS EN PEDAG. SOCIAL	4. DIMENSIÓN POLÍTICA	5. MODELOS DE PEDAGOGÍA SOCIAL	6. INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL.	7. PERSPECTIVA INTERNACIONAL	8. ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	9. PERFIL PROFESIONAL	10. PROYECTOS Y TEC. DE INTERVENCIÓN	11. DEONTOLOGÍA. PROFESIONAL	12. RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA
1. U. AUTÓNOMA DE BARCELONA	OB	3	■	■		■	■			■	■	■		
2. U. DE A CORUÑA	FB	1	■	■	■	■	■			■		■		
3. U. DE MÁLAGA	FB	1	■	■						■	■	■	■	
4. U. DE LEÓN	FB	1	■	■	■	■	■			■	■	■		
5. U. DE VIGO (OURENSE)	FB	1	■	■	■	■		■		■	■			
6. U. VALENCIA	OB	1	■	■				■		■			■	
7. U. LAS PALMAS DE G.C.	OB	2	■	■		■				■				
8. U. DE SALAMANCA	OB	2		■						■	■			
9. U. DE OVIEDO	OB	2	■	■		■		■		■	■			
10. U. BARCELONA	OB	3	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■
11. U. DEUSTO	FB	1	■	■	■					■	■	■		
12. U. CASTILLA LA MANCHA	OB	1,2	■	■		■	■			■	■	■	■	
13. U. JAEN	OB	2		■			■	■		■	■	■		
14. UOC	FB	--		■						■	■			■
15. U. ILLES BALEARS	OB	1	■	■	■	■	■		■	■		■		
16. U. ALMERÍA	FB	1	■	■			■	■		■	■			
17. U. PABLO DE OLAVIDE	FB	1	■	■						■				
18. UNED	OB	2	■	■	■		■	■			■	■		
19. U. GRANADA	FB	1	■	■	■			■		■	■	■		
20. U. SANTIAGO	OB	2	■	■	■	■					■		■	
21. U. MURCIA	FB	1	■	■		■	■	■	■	■	■		■	■
22. U. PERE TARRÉS	OB	4	■	■	■		■							

Fuente: elaboración propia

Figura 7. Principales contenidos de la Pedagogía Social en 22 universidades españolas analizadas.

2.2. PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

2.2.1. La Pedagogía Social en el mundo

La Pedagogía Social está experimentando un desarrollo espectacular a nivel mundial. En los últimos veinte años se ha producido una eclosión de investigaciones, publicaciones científicas, nuevos centros y grupos de investigación, redes de colaboración y encuentros internacionales sobre Pedagogía Social y Educación Social en el nivel mundial (Caride, 2017; Janer, 2017; Ribas Machado, 2014) aunque, como señala esta última autora, «se puede afirmar que existen diferencias de planteamiento entre aquellos países donde hace años que se estudia la Pedagogía Social (Alemania, España y los países nórdicos); aquellos dónde es un tema muy nuevo (Inglaterra y el contexto Latinoamericano); o, por último, aquellos que justo ahora empiezan a interesarse (EEUU, Canadá, Rusia, Australia, Sudáfrica y algunos países de Asia como Hong Kong y Japón). La revisión de la bibliografía confirma que el número de publicaciones sobre el ámbito de la pedagogía social ha aumentado considerablemente en los últimos años en contextos dónde anteriormente apenas había interés», tales como Japón, Rusia, República Checa, Polonia, Grecia o Sudáfrica (Janer, 2017, p. 235); también se pueden encontrar estudios sobre pedagogía social en prácticamente todo el contexto europeo (Alemania, España, Italia, Inglaterra, Suiza, Bulgaria, Croacia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Finlandia y Suecia), en Latinoamérica (Uruguay, Colombia, México, Argentina, Bolivia y Venezuela) y en otros países como Japón, Australia, Rusia o Estados Unidos. El profesor Caride (2017) aporta algunas referencias al respecto.

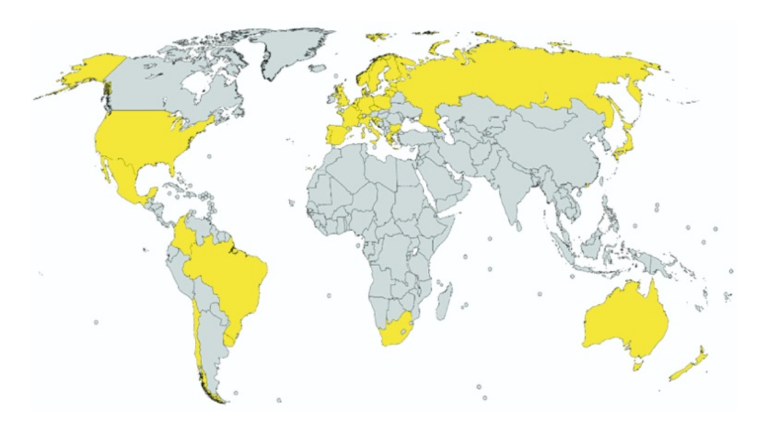


Figura 8. Pedagogía Social en el mundo

> *La Pedagogía Social en sus vínculos teórico-prácticos con la Educación Social lo viene intentando en las diferentes coordenadas científicas, académicas y profesionales en las que inscribe sus iniciativas, cada vez más expandidas por el mundo de las Universidades, de las instituciones y organizaciones sociales, y de la iniciativa ciudadana, siendo transversal a pueblos y ciudades, en lo global y lo local, como muestran algunas de las últimas publicaciones que se vienen dedicando a informar sobre sus realidades en Europa, América Latina, Norteamérica, etc. Entre otros, pueden consultarse, los monográficos en revistas, coordinados por Sánchez-Valverde (2014), y Hämäläinen y Úcar (2016); los recopilatorios en obras colectivas, como los coordinados por Silva, Souza, Moura, Monteiro y Pessagno (2011), o Kornbeck y Úcar, (2015); y, más recientemente, la Tesis Doctoral de la que es autora Ángela Janer (2017) y director Xavier Úcar, defendida en la Universidad Autónoma de Barcelona en junio de 2017.* (Caride, 2017, p. 13)

En una amplia y rápida revisión de la situación de la Pedagogía Social-Educación Social en el mundo, encontramos diferencias importantes en cuanto a su desarrollo.

En el espacio europeo, la Pedagogía Social-Educación Social tiene un desarrollo muy importante en países como Alemania, España, Francia, Finlandia, Suecia, Noruega o Dinamarca. Como plantea Ribas (2014), la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior aportó elementos clave para la formación de los educadores sociales; supuso la necesidad de definir su perfil profesional y académico y favoreció la difusión de la titulación, garantizando la movilidad y el intercambio de los estudiantes dentro de la Unión Europea. En cuanto a los perfiles de la pedagogía social en estos países europeos, mientras que, en España, Francia o U.K. se ha desarrollado principalmente a partir del ámbito de la acción socioeducativa con la infancia y la juventud en dificultad social y de la animación sociocultural y la intervención sociocomunitaria, en los países nórdicos ha partido de los servicios sociales y el principio de inclusión. Como señalan Ortega, Caride y Úcar (2013, pp. 9-12), los orígenes de la extensión de la Pedagogía Social y la Educación Social en España «son el resultado de tres corrientes de pensamiento y acción que llegan a nuestro país a lo largo del siglo XX» y que orientarán tanto los aspectos académicos y formativos como los profesionales». Una corriente francófona que se inicia como respuesta a las necesidades de la infancia y juventud tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial y que se caracterizada por su fuerte implicación social y política, el trabajo sociocomunitario y la educación especializada con los colectivos más desfavorecidos. Junto a ella, la corriente alemana y por extensión de los países del norte de Europa, de carácter teórico-filosófico, que «se instaura fundamentalmente en las universidades, constituyendo el núcleo que conforma el pensamiento universitario inicial sobre la Pedagogía Social» (Ortega, Caride, y Úcar, 2013, p. 9). Con un recorrido fluctuante, iniciado a principios del siglo veinte, es el origen de una formación superior polivalente que unifica las aportaciones de la Pedagogía Social, las Ciencias de la Educación y el Trabajo Social. Como plantean Hämäläinen y Úcar (2016), la Pedagogía Social del norte de Europa amalgamó la tradición continental con la tradición americana centrada en el trabajo social. Efectivamente, la corriente anglosajona se incorpora recientemente desde el ámbito del Trabajo Social y la Psicología Social y, si bien aporta elementos metodológicos relevantes y un impulso internacional interesante para la Pedagogía

Social, sostiene posturas contrastadas, en busca de una síntesis interdisciplinar, en el ámbito profesional y disciplinar con la Educación Social.

Mención aparte merecen los países de la corriente anglosajona, sobre todo Reino Unido y EE UU, aunque también Australia o Nueva Zelanda. La presencia de la Pedagogía Social es allí muy reciente y se encuentra unida en sus orígenes a la atención al trabajo social con la infancia, adolescencia y juventud más vulnerable (Úcar, 2012; Cameron y McQuall, 2007). Como señala Janer (2017, 36), fundamentalmente el «aumento de publicaciones y estudios comparados sobre la Pedagogía Social en inglés ha permitido que otros países empiecen a interesarse también por esta disciplina. Países como Japón, donde la Pedagogía Social está más relacionada con la Educación Social… Sudáfrica, enfocada a la educación de adultos».

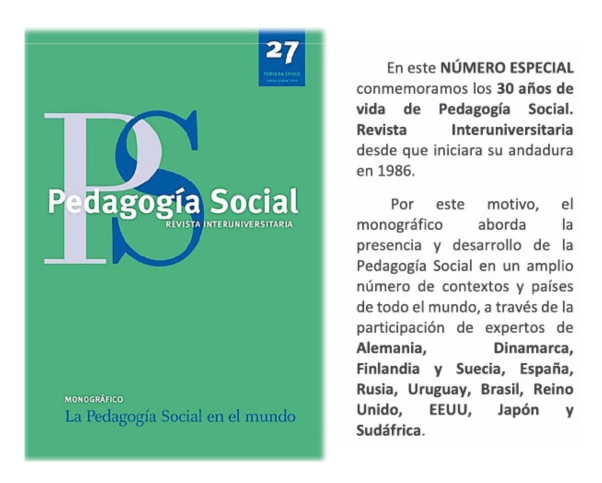


Figura 9. La Pedagogía Social en el mundo, en Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria.*

En cuanto a la pedagogía social en Latinoamérica[46], el desarrollo es reciente pero realmente potente. Como describen Hämäläinen y Úcar (2016, p. 15), en Latinoamérica la pedagogía social, en un diálogo muy cercano con la educación popular, está experimentando un amplio desarrollo tanto en lo teórico como en lo profesional, como atestiguan los numerosos congresos y publicaciones». Publicaciones, congresos, sociedades de educadores y pedagogos sociales, investigaciones y la presencia en cada vez un mayor número de universidades y centros de formación en Uruguay, Brasil, México o Colombia así lo confirman. En Uruguay un foco importante se encuentra en la formación de los educadores sociales del país (Camors, 2016); en Brasil ha cobrado una dimensión importante, muy unida a la educación popular, con iniciativas legislativas para afianzar tanto la educación como la pedagogía social entre los perfiles profesionales de lo social en el país (Silva, Souza, Moura, Monteiro y Pessagno, 2011; Ribas, 2015; 2014; Úcar, 2011, 2012); en Colombia (Del Pozo, 2017; Bernal, 2016) y México (Villaseñor, Silva y Valdivia, 2017) comienza a difundirse con iniciativas que parten de las universidades y conectan con los ámbitos profesionales más próximos a los planteamientos de la pedagogía social.

2.2.2. Dimensiones, áreas de intervención y formación

A partir de esta *cartografía socioeducativa*, Janer y Úcar analizan en diversos trabajos comparados a nivel internacional las principales dimensiones de la pedagogía social y sus indicadores, entre ellos la estimación de su presencia en los contenidos formativos de los planes de estudio internacionales[47] (Janer, 2017; Janer, & Úcar, 2014, 2016). A continuación, se describen brevemente las dimensiones construidas por estos autores, ordenadas de mayor a menor presencia en los contenidos formativos de los planes de estudio:

1. *Dimensión ética y política*. Se refiere a la incidencia o importancia de los marcos ideológicos y políticos —políticas sociales y educativas fundamentalmente— en el desarrollo de la conceptualización y las prácticas de la pedagogía social. Una pedagogía social orientada a la calidad de vida, la equidad y la igualdad en la sociedad. Esta dimensión tiene una presencia media en los contenidos formativos de los planes de estudio internacionales muy elevada, de un 77,6%.

2. *Dimensión metodológica*, acerca de las metodologías más utilizadas en pedagogía social en los diferentes países. Se pueden mencionar tres fundamentales: cualitativa, cuantitativa y creativa. Esta dimensión tiene una presencia media en los contenidos formativos de los planes de estudio internacionales de un 68,4%.

3. *Dimensión epistemológica-teórica*, referida a qué consideración o consideraciones tiene la pedagogía social en tanto que ciencia, práctica profesional o disciplina académica y, en todo caso, cuál es el peso específico que tiene cada una de estas dimensiones en la configuración de la pedagogía social. Esta dimensión tiene una presencia en los contenidos formativos de los planes de estudio internacionales de entre un 50% y un 64,5%, en función de los aspectos analizados.

4. *Dimensión contextual*, entendida como la importancia que se da al contexto en el desarrollo de las propuestas de pedagogía social. En esta dimensión es posible definir un núcleo común que, considerando las características específicas de cada contexto, aporta una serie de indicadores comunes: soluciones educativas a los problemas sociales; un marco de trabajo social y cultural; componente intencional, axiológico y teleológico; compromiso con la justicia social, la libertad y la equidad; saber educativo científico; dimensión política; orientación en, por y hacia la práctica. Y una serie de centros, infraestructuras, recurso, proyectos de intervención socioeducativa, profesiones y ocupaciones concretas en las que se incardina. Esta dimensión tiene una presencia media en los contenidos formativos de los planes de estudio internacionales de un 36,8%.

5. *Dimensión profesional*, que se refiere a las profesiones específicas del ámbito social que están más directamente relacionadas con la Pedagogía Social: «El Trabajo Social, la

Educación Social, la Pedagogía, el Trabajo con niños, jóvenes y adultos y la Intervención Sociocomunitaria» (Janer, 2017, p. 144) Esta dimensión tiene una presencia en los contenidos formativos de los planes de estudio internacionales muy variable, entre un 10,5% y un 80,3%, en función de los aspectos analizados (ámbitos de intervención, aspectos relacionados con prácticas profesionales, relación con profesiones…). El aspecto más presente tiene que ver con la heterogeneidad de ámbitos de intervención, aunque los más presentes son la atención a la infancia, la juventud y la familia, la pedagogía social del ocio y la pedagogía social en la escuela.

6. *Dimensión histórica*, entendida como los elementos históricos claves en la conceptualización y el desarrollo de la pedagogía social a través del tiempo. Esta dimensión tiene una presencia media en los contenidos formativos de los planes de estudio internacionales de un 34,2%.

7. *Dimensión funcional*, que se refiere a qué funciones cumple o puede cumplir la pedagogía social como disciplina —sistematización teórica de los conocimientos generados en la práctica— y como práctica: «Plantear soluciones educativas a necesidades y problemas sociales de las personas, grupos y comunidades a través de proyectos de acción e intervención» (Janer, 2017, p. 144). Esta dimensión tiene una presencia media en los contenidos formativos de los planes de estudio internacionales de un 36,8%.

Se plantea, así mismo, una dimensión normativa, sobre el papel que se otorga a las normas pedagógicas en la relación socioeducativa, que no tiene sin embargo presencia en los contenidos formativos de los planes de estudio internacionales.

En este estudio de pedagogía social comparada[48] se incorpora a las dimensiones de la pedagogía social una interesante información sobre las diferentes Áreas de intervención y estudios relacionados con la pedagogía social en el mundo. Entre las áreas de intervención destacan las que se reflejan en la figura siguiente (Janer, 2017):

1. *Atención a la infancia (50% de 76 currículos académicos analizados)*

2. *Atención a la familia (43,5%)*

3. *Pedagogía hospitalaria (35,4%)*

4. *Atención a jóvenes (30,6%)*

5. *Pedagogía social del ocio (30,6%)*

6. *Atención a grupos marginados (29%)*

7. *Pedagogía en la escuela (27,4%)*

8. *Temas interculturales (25,8%)*

9. *Atención comunitaria (24,2%)*

10. *Pedagogía en prisiones (21%)*

En cuanto a los estudios relacionados con la pedagogía social en el mundo, de 266 universidades analizadas de 50 países diferentes, el concepto de pedagogía social aparece en 38 de esos países, el 76% del total, y en 110 universidades (41,3%) (Janer, 2017, pp. 105-106).

2.3. TRAYECTORIAS Y TRANSFERENCIA EN EL ÁMBITO PROFESIONAL

Tras el recorrido descrito en las páginas anteriores, abordamos aquí las trayectorias profesionales en el ámbito de la pedagogía social y la transferencia —o más bien intercambio — de conocimientos que se produce entre la práctica profesional y lo que nos aportan la investigación y la reciente internacionalización de la Pedagogía-Educación social.

Cuando hablamos del ámbito profesional nos referimos a dos elementos: trayectoria y espacio de acción.

En cuanto a la trayectoria profesional, centrándonos en uno de los profesionales de la pedagogía social, el educador social[49]:

> ... asistimos a una transición de la figura del *educador especializado* —algunos le añaden *en marginación*— a las del educador/a de calle o el educador/a familiar, para llegar finalmente a la consolidación de la figura profesional del educador/a social (Melendro, 1999).

Una figura profesional que aglutinará no solo al sector mayoritario de los educadores procedentes de los servicios sociales, esencialmente de los dedicados a la familia, infancia y juventud, sino también a aquellos que trabajaban en otros ámbitos, como la animación sociocultural, la educación de adultos o la atención a mayores o a personas con discapacidad. Esta diversidad de perspectivas, ámbitos y figuras profesionales, previa a la unificación del campo a través de la educación social, se corresponderá históricamente con la transición política en el país y un amplio periodo de crecimiento económico y de construcción del Estado de bienestar. Como señalará Caride, refiriéndose a los años ochenta en nuestro país,

> Este proceso histórico sólo puede entenderse adecuadamente si se analiza la estrecha relación que mantiene con el desarrollo de laz cultura democrática y la intensa modernización que se experimenta en todos los ámbitos de la vida social española. También, e indiscutiblemente, en la educación y en la apertura de sus teorías y prácticas a nuevos modos de educar y educarse en sociedad. En este sentido, deben significarse los compromisos que ha adquirido la Pedagogía Social con los procesos de transformación social, en la mejora de la calidad de vida y en el bienestar de la ciudadanía. (Caride 2011, p. 38)

Para amparar y fortalecer la figura del educador social, a partir de los años ochenta aparecieron las primeras asociaciones de educadores sociales, a partir de las que se avanzó en

la creación de los colegios oficiales de educadores sociales, extendidos por todo el país y unificados en el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadores Sociales (CGCEES) a partir de 2007. Paralelamente, el ámbito académico se organiza también con la constitución, en septiembre de 2000, de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS). Ambas organizaciones sustentan una importante actividad a nivel nacional e internacional, tanto de representación como de divulgación e intercambio, a través de congresos, seminarios y de sus propias publicaciones periódicas, como *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, o la *Revista de Educación Social*.

Simultáneamente, a través de la actividad y creciente influencia de estas entidades profesionales, junto al interés de la propia Administración y el apoyo de algunos sectores de las universidades españolas, especialmente desde las Facultades de Educación y/o Pedagogía (Limón, 1992), se consigue finalmente la aprobación, por el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, del Título Universitario Oficial de Diplomado en Educación Social. En esta normativa se ofrece una definición del Educador Social como

> … un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidas, así como la acción socioeducativa.

En la trayectoria narrada, nos reconocemos en la afirmación de Pérez Serrano cuando señala que:

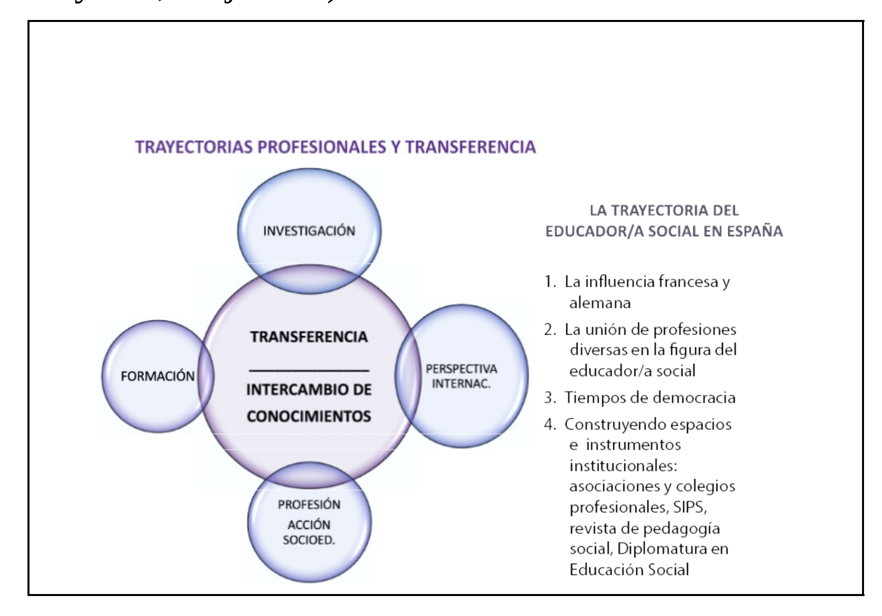
> «*La profesión del educador social se ha ido construyendo a lo largo del tiempo a través del buen hacer de los educadores sociales, quienes han mostrado sus competencias y habilidades en las diversas tareas desempeñadas. La sistematización de estas tareas ha contribuido a desarrollar nuevos conocimientos a la vez que han aportado soluciones creativas a los problemas sociales, lo que ha propiciado su progresivo reconocimiento profesional*» (Pérez Serrano, 2004, p. 147).

En definitiva, como señalan Duţă, Forés y Novella (2015), hemos asistido un importante impulso de la pedagogía social en el ámbito académico y científico en los últimos años, a sus aportaciones teóricas, metodológicas y de investigación y transferencia. Algo que se ha producido en paralelo al desarrollo del ámbito profesional, con la creación de los colegios profesionales de educadores sociales en las diversas comunidades autónomas y del Consejo General de Colegios de Educadores Sociales y la contratación de estos profesionales de la educación social en las diferentes administraciones públicas, en entidades, organizaciones sociales y empresas privadas, y en los diferentes ámbitos de intervención del educador social. Todo ello, ha creado un conglomerado universitario, profesional y social que está consolidando la profesión de educador social y la disciplina de la Pedagogía Social (Pérez Serrano, 2010; Sáez & Molina, 2006).

No hay que olvidar, en cualquier caso, la importancia de la interdisciplinariedad en un ámbito, el de la pedagogía social, en el que el educador social no es el único profesional.

Como nos plantean Chamseddine (2013) y Janer (2017) los perfiles profesionales que confluyen son muy diversos, incluyendo educadores sociales, educadores especializados, animadores, trabajadores sociales, pedagogos sociales, educadores profesionales…

En cuanto a los espacios o ámbitos de acción de estos profesionales, hay una amplísima literatura que los describe y no es este el lugar para abordarla, pero sí parece importante destacar los propios estudios sobre inserción laboral de titulados de la UNED[50] y los de diferentes autores (Janer, 2017; Ribas, 2014), que muestran que los educadores y educadoras sociales se incorporan preferentemente a los ámbitos profesionales de: 1) Familia, infancia y adolescencia, 2) Atención a la comunidad y 3) Trabajo con colectivos específicos (jóvenes, mayores, mujeres...).



Fuente: Elaboración propia

Figura 10. Trayectorias profesionales y transferencia.

Por último, en cuanto a la transferencia de conocimientos desde la investigación y la internacionalización a esa práctica profesional, podemos destacar algunos elementos significativos. Para ello, es fundamental contextualizar y adecuar las propuestas al momento y la sociedad que habitamos, una sociedad definida por Beck (1998), Castells (2006), Bauman (2006), como sociedad red, global, del conocimiento y del riesgo, una *sociedad líquida* en cambio e indefinición constante.

Las aportaciones del paradigma de la complejidad a esta realidad, en la que el propio paradigma tiene su origen, serán esenciales; en ese sentido, Morin (2001) planteará como uno de los «*siete saberes*» necesarios para la educación del futuro la importancia de aprender a *afrontar las incertidumbres*, algo que claramente forma parte hoy de la realidad cotidiana de

los profesionales de la Pedagogía Social-Educación Social. Como ya señalara Mayer a inicios de los años dos mil:

> *Actuar en la incertidumbre requiere capacidades y competencias que la sociedad, justo ahora, está empezando a identificar y que, por lo tanto, todavía no ha empezado a construir de un modo consciente a través de las instituciones educativas. Se trata de construir flexibilidad de pensamiento, capacidad crítica, resistencia a las frustraciones, pero también algo más: una «capacidad negativa», una capacidad de ser en la incertidumbre, de aceptar momentos de indeterminación y de recoger las potencialidades de comprensión y de acción connaturales a esos momentos, de contentarse con «conocimientos incompletos», de dejar que los acontecimientos sigan su curso sin pretender determinar ese curso o punto de llegada. No se trata de renunciar a actuar, sino de abrirse para escuchar y comprender, construyendo sistemas y esquemas de acción que se adapten al contexto y al nivel de comprensión conseguido.* (Mayer, 2002, p. 92).

En ese *contentarse con conocimientos incompletos* que plantea Mayer, el posicionamiento teórico de los profesionales, a través del conocimiento de los distintos modelos de acción-intervención y las líneas de pensamiento que los sustentan, del análisis crítico e informado de la realidad social, de la reflexión y el debate en torno a los paradigmas que guían nuestros aprendizajes y nuestra práctica, puede ser la clave para cimentar una sólida estructura de funcionamiento, con una visión actualizada y coherente del mundo en que vivimos y del papel que las educadoras y educadores sociales ocupan en él, así como el que ocupan las personas y comunidades con las que trabajan.

Sin entrar en detalle en la epistemología que subyace a estas propuestas, es importante al menos destacar los elementos básicos que las fundamentan. Uno de ellos, sin duda, la concepción de la acción socioeducativa, como tal acción. No tanto a partir del componente socioeducativo, ampliamente tratado en pedagogía social, sino en su puro componente de «acto», repensada en el sentido sugerido por Mayer (2002) en la cita anterior. Moles y Rohmer subrayan, en su Teoría de los Actos, que:

> *... el acto no existe más que por su intención. Es el «sentido» que la persona como sujeto que actúa le da, y el sentido que el sujeto del acto o el observador perciben que constituirían «todo lo que hay que decir»… ¿Qué es una acción? Es esencialmente el desplazamiento visible del ser en el espacio creando una modificación en su entorno* (Moles y Rohmer, 1977, pp. 9-15).

Esta perspectiva ecológica, sistémica de la acción será compartida por Wikström y Treiber (2010) cuando plantean, a partir de su Teoría de la Acción Situacional, que es necesario superar la persistente e infructuosa división entre la explicación individual y la explicación ambiental de los actos. Para ello, proponen un *mecanismo situacional*, un proceso de percepción-elección que vincula a la persona y a su entorno con la acción. En línea con el enfoque de *ecología de la acción* sugerido por Morin[51].

En esta dirección hay que ubicar, en la necesidad de afrontar la incertidumbre sugerida por este mismo autor (Morin,1998), una orientación de la acción socioeducativa no tan instrumental como centrada en la estrategia y en el acuerdo en torno a los principios de

actuación. Una orientación que, en definitiva, proporcione instrumentos para afrontar la incertidumbre y el cambio desde la flexibilidad de las estrategias. Y no precisamente desde las verdades acabadas ni las herramientas estandarizadas que, siendo útiles circunstancialmente, llegan a hacernos creer que sin ellas no hay posibilidad de intervención, nos crean la dependencia del experto externo que ha de decirnos cómo, cuándo y dónde hacer, y obstaculizan nuestra propia búsqueda de soluciones originales, adaptadas, flexibles y, en general, mucho más eficaces.

Este *afrontar la incertidumbre* efectivamente aporta como hemos visto, herramientas terminológicas que abordan la complejidad (Morin, 2001); herramientas a las que añadir algunas más, interesantes, innovadoras realmente aunque no sean tan «nuevas» en los tiempos: la construcción y explotación de *hiperpaisajes sociales,* hoy herramienta de *realidad aumentada* (Cadotte, 2009; Partoune & Ericx, 2005), el recurso a la experiencia profesional acumulada, las *reservas de redundancia* (Melendro, 2009, 2014; Moles y Rohmer, 1977), los impactantes procesos de *transición ecológica* descritos por Bronfenbrenner (1979), las escasamente conocidas y practicadas investigaciones sobre *tasas de retorno*, término que designa la producción de beneficios sociales y económicos a través de la acción-intervención socioeducativa (Bracho y Zamudio, 1995; Schultz, 1981).

Por otra parte, en su trabajo sobre la perspectiva profesional de la pedagogía social en el nivel internacional, Janer (2017, p. 190) destaca entre esos elementos de innovación la utilización de «metodologías creativas (talleres artísticos de teatro, fotografía, arte, música)», algo que coincide con las propuestas y la relevancia que los profesionales internacionales dan a los procesos participativos, el empoderamiento, el acompañamiento y la mediación, junto a los enfoques dinámicos de la acción comunitaria y las metodologías creativas (Parazelli, 2000; Parazelli, Colombo y Tardif, 2007; Tomkiewicz, 2004; Rivard, 2004; Melero, 2012). Sin olvidar la valoración de que «la formación sobre Pedagogía social aún es demasiado teórica y poco conectada con la práctica profesional» (Janer, 2017, p. 191).

Por último, recordar la importancia de los enfoques interdisciplinares y, sobre todo, de los planteamientos transdisciplinares (Novo, Marpegán y Mandón, 2002). Una perspectiva esencial en un ámbito en el que, como señalábamos anteriormente (Janer, 2017; Chamseddine, 2013), los perfiles profesionales que confluyen son muy diversos.

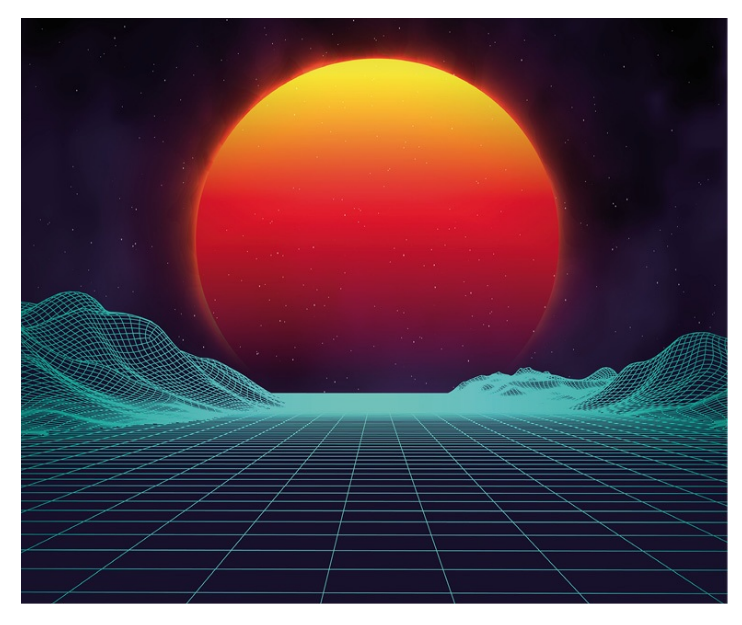


Figura 11. Conferencias de Edgar Morin sobre pensamiento complejo [52].

Sin duda, pueden establecerse más elementos de transferencia del conocimiento, tanto en relación con la Pedagogía social como campo de conocimiento, como a sus diferentes ámbitos de acción y reflexión socioeducativa. Su construcción será necesariamente parte del devenir de la materia tanto como de las limitaciones de nuestro conocer incompleto, en un intercambio permanente de información entre la práctica profesional y la epistemología, la docencia y la investigación, la realidad cotidiana próxima, local, y las referencias a lo cotidiano en otros lugares del mundo.

ESQUEMA DEL CAPÍTULO 2

INVESTIGACIÓN, INTERNACIONALIZACIÓN Y TRANSFERENCIA EN PEDAGOGÍA SOCIAL	
El estudio de los paradigmas… es lo que prepara principalmente al estudiante para entrar a formar parte como miembro de la comunidad científica particular con la que trabajará más tarde. (Kuhn, 1962, p. 34) La utilización de paradigmas es uno de los procedimientos más fecundos en la reconstrucción de la pedagogía, que con ello se sitúa a la altura del resto de las ciencias sociales. (Sáez, 1991)	
	Paradigma racionalista *(Cuantitativo, empírico-analítico, positivista)* *… trata de adaptar el modelo de las Ciencias Experimentales a las Ciencias Sociales.* *… se dirige a la explicación, el control, la comprobación y la predicción de los fenómenos educativos» (Pérez Serrano, 2010, p. 196).*
	Paradigma hermenéutico

<table>
<tr><td rowspan="3">Paradigmas y Pedagogía Social</td><td>(Interpretativo-simbólico, fenomenológico)
… se centran en la descripción y comprensión de los comportamientos individuales de los sujetos, desde un análisis de la realidad contemplada en su totalidad (visión holística), matizada por la visión personal de los individuos implicados, analizando sus creencias, intenciones, motivaciones (Pérez Serrano, 2010, 199)</td></tr>
<tr><td>Paradigma socio-crítico
… la investigación crítica debe estar comprometida no sólo con la explicación de la realidad que se pretende investigar, sino con la transformación de esa realidad, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo (Melero, 2012).</td></tr>
<tr><td>Paradigma sistémico-complejo
(Ecológico)
… el acercamiento sistémico-ecológico-complejo en este campo es recurrente, de la inducción a la deducción y a la inversa, a la vez que contextual, glocal (Robertson, 1992)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Investigación y docencia en la universidad
En íntima relación con los paradigmas del conocimiento, ancladas en ellos y en los retos de su tiempo, las investigaciones y estudios a la vez nutren a aquellos y son nutridas por ellos, sin olvidar que son aspectos clave para la explicación y el desarrollo de la acción-intervención socioeducativa</td></tr>
<tr><td>Investigación
Grupos de investigación, principales temáticas y metodologías.
Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria.
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía social (SIPS).</td><td>Docencia
Educación Social en España: más de 5.000 estudiantes en 43 universidades (2018).
Predomina el enfoque de la pedagogía social como disciplina teórico-práctica, orientada a la práctica profesional en múltiples ámbitos socioeducativos, pero desde un fuerte componente teórico.</td></tr>
<tr><td colspan="2">La Pedagogía Social en sus vínculos teórico-prácticos con la Educación Social lo viene intentando en las diferentes coordenadas científicas, académicas y profesionales en las que inscribe sus iniciativas, cada vez más expandidas por el mundo de las Universidades, de las instituciones y organizaciones sociales, y de la iniciativa ciudadana, siendo transversal a pueblos y ciudades, en lo global y lo local, como muestran algunas de las últimas publicaciones que se vienen dedicando a informar sobre sus realidades en Europa, América Latina, Norteamérica, etc. (Caride, 2017, p. 13)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Pedagogía social en el ámbito internacional</td></tr>
<tr><td colspan="2">La Pedagogía Social, en 110 universidades de 38 países
Contextos Dimensiones Áreas de intervención
A partir de esta cartografía socioeducativa, Janer y Úcar analizan en diversos trabajos comparados a nivel internacional las principales dimensiones de la Pedagogía Social y sus indicadores, entre ellos la estimación de su presencia en los contenidos formativos de los planes de estudio internacionales (Janer, 2017; Janer & Úcar, 2014, 2016).</td></tr>
<tr><td colspan="2">Trayectorias y transferencia en el ámbito profesional</td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
</table>

Trayectoria profesional del educador social ***80-90:*** *Una transición desde la figura del educador social especializado; asociaciones de educadores; título universitario de educador social.* ***Los dos mil:*** *SIPS; Consejo General de Colegios oficiales de Educadores y Educadoras Sociales.*	***Transferencia de conocimientos*** *Las aportaciones de paradigma sistémico-complejo a la Pedagogía Social-Educación Social.* *Epistemología y técnicas para «afrontar la incertidumbre».*

CAPÍTULO 3
PEDAGOGÍA SOCIAL CON INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD. DE LA INTERVENCIÓN ESPECIALIZADA A LA ACCIÓN PREVENTIVA Y LA PROMOCIÓN DE DERECHOS

En nuestro país, el frecuentado ámbito de los servicios socioeducativos para la familia, la infancia y la juventud nos aporta un claro ejemplo sobre la construcción profesional de la figura del educador/a social. En él se verá aparecer, a partir de la década de los sesenta, y muy influenciado por la corriente francófona, una serie de nuevas profesiones «sociales» de la educación. Junto a los educadores de centros residenciales de menores, de protección y de reforma, otros profesionales de la educación en el denominado «medio abierto» se ocuparon de la atención y la prevención de situaciones de exclusión social infantil y juvenil.

En ese proceso, en las décadas de los ochenta y noventa del pasado siglo y durante los primeros años del nuevo, con el fortalecimiento del Estado de Bienestar, se incorporan al sistema de servicios socioeducativos de atención a la infancia y la juventud, de forma masiva y progresiva, equipos de profesionales de diferentes ámbitos disciplinares, desde la sociología, el derecho o el trabajo social a la pedagogía, la educación social, la psicología, el magisterio y otras profesiones del ámbito de lo social. Este dispositivo, ya institucionalizado, se enfrenta en la actualidad a la necesidad de elaborar alternativas viables a la incertidumbre provocada por el cruce de caminos entre la Sociedad del Bienestar, los planteamientos mercantilistas y neoliberales y la nueva y cada vez más evidente sociedad que han ido caracterizando autores de diferentes ámbitos de conocimiento. Una sociedad que es descrita y denominada de diferentes modos, en función del prisma desde el que es analizada: una Sociedad de la Globalización, descrita por primera vez por el sociólogo escoces Robertson (1992); la Sociedad de la «Modernidad líquida», del filósofo y sociólogo polaco Bauman (2006); la Sociedad de la Información, que caracteriza el sociólogo y economista español Castells (2006); una sociedad dominada por el neoliberalismo y las empresas multinacionales, descrita por la periodista canadiense Klein (2002) o por la politóloga estadounidense nacionalizada francesa, Georges (2001); la Sociedad de la Sostenibilidad y, también, de la crisis y del riesgo, caracterizada por el sociólogo alemán Beck (1998). Todos ellos significativos referentes para poder entender la sociedad contemporánea, una sociedad en la que, como señalan Bonil *et al.* (2004, p.106), «sumergidos en lo que se ha llamado la sociedad de la información, o la sociedad del conocimiento, los referentes se transforman

continuamente y sitúan a las personas ante un futuro incierto». Entenderlo y afrontarlo, con una cierta claridad de metas, es una de las tareas más difíciles y necesarias para quienes pretenden educar en su seno a las futuras generaciones. Para quienes, como indica Zabala (1999), ven en la finalidad de la educación formar integralmente a las personas para que sean capaces de comprender la sociedad de su tiempo y actuar sobre ella con la intención de mejorarla.

Emerge así, resultado de un prolongado proceso histórico e incardinado en un complejo contexto social, la figura profesional de educador social. Una figura profesional que se encuentra en un interesante proceso de expansión desde los años dos mil, a escala mundial, y que aglutinará no solo al sector mayoritario de educadores procedentes de los servicios sociales, esencialmente de los dedicados a la familia, infancia y juventud, sino también a aquellos que trabajaban en ámbitos como la animación sociocultural, la educación de adultos o la atención a mayores o a personas con discapacidad, entre otros. Personas que requieren de una formación acorde con las circunstancias a las que se enfrentan, preparadas para abordar los nuevos retos de la Sociedad de la Globalización y que han de ser capaces de identificar las realidades sociales más próximas y a aprender a reconocerse en ellas, a construir reconstruyéndolas.

3.1. LA INFANCIA Y LA JUVENTUD EN UN MUNDO GLOCAL

3.1.1. Educar en la Sociedad Glocal: la infancia y la adolescencia en el nuevo milenio

Los procesos asociados a la globalización nos abocan a formas diferentes de explicar nuestra realidad cotidiana. La educación este nuevo siglo se ve implicada en múltiples escenarios antes poco conocidos, se perfila como una actividad compleja ocupada en la construcción de un modelo humano y social diferente, inmerso en los nuevos patrones que impone el fenómeno de la globalización. Un modelo que, escasamente anclado en la necesidad de tomar conciencia de nuestras propias limitaciones, se configura desde el intento de formar las actitudes, valores y conocimientos de los ciudadanos en un mundo cada vez más cosmopolita.

El término «*globalización*» refleja, para Estefanía (2002), una sociedad en la que «nos parecemos más y actuamos de modo crecientemente semejante», en la que se afianza la idea de que vivimos en un mismo y cada vez más reducido mundo, una sociedad en la que las barreras geográficas y temporales se reducen. Por su parte, Robertson enriquece el concepto de globalización, que el mismo acuño, con un nuevo término: *glocalización* (Robertson, 1992). La glocalización hace referencia a una visión dialéctica de la globalización en relación con la perspectiva local. Un nuevo sentido del espacio, de importantes connotaciones en el

ámbito educativo, que parte de la idea de que no se puede entender la globalización sin el concepto de lo local, de lo próximo y cotidiano.

La globalización se manifiesta a través de una serie de acontecimientos, peculiares e interconectados, que vienen a indicar cuáles serán las propiedades emergentes de la sociedad del siglo XXI. Entre ellos podemos citar como más relevantes los siguientes: la mundialización de la economía, la revolución tecnológica, la tendencia a la homogeneización cultural, la cultura del *trabajo frágil*, en la que disminuyen las posibilidades de disponer de seguridad y estabilidad en el empleo, una *sociedad del riesgo* que ahora se internacionaliza y la creciente convivencia de diferentes modelos de organización mundial. Todo ello nos conduce, con argumentos razonables, a respaldar la idea de que vivimos en un mundo difícilmente predecible, donde las consecuencias de las decisiones —de los gobiernos, de las empresas, de la sociedad civil, de los individuos— son cada vez más difíciles de anticipar, donde la incertidumbre es parte de nuestra vida, de la esencia de nuestras sociedades.

La educación aborda así, en este nuevo contexto, la necesidad de generar instrumentos que afronten los retos y los cambios introducidos por la sociedad de la globalización, de «dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico» (Núñez, 1999, 26). Para la infancia y la adolescencia del nuevo milenio, la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y más específicamente la propia Convención de Derechos del Niño (1989) de Naciones Unidas suponen ese tipo de recurso. Pero su situación está sufriendo una importante transformación en cuanto a las concepciones y representaciones sociales dominantes y las perspectivas antropológicas, éticas y pedagógicas relacionadas con ellas.[53]

Como señala Gaitán (2006 y 2010), las concepciones y las claves de interpretación sobre la infancia han sido diversas a lo largo de la evolución histórica y parten de elementos relacionados con el contexto (tiempo y espacio) y los factores culturales y sociales; en general, con las formas de pensamiento predominantes. Desde este punto de vista, se han configurado en toda Europa y en el mundo occidental, creencias y representaciones sociales preponderantes que Casas (2010) identifica con la postura *adultocéntrica* del «*aún no*» referida a la infancia: la consideración de que el mundo infantil supone un «*proceso inacabado, imperfecto o defectuoso*», que adolece de productividad laboral (los niños son agentes poco productivos) o de productividad social (los adultos tienen poco o nada que aprender de los/las niños/as), entre otras. Así, se ha dado el paso desde una representación social de la infancia únicamente como receptora de derechos y protección, dependiente del mundo adulto, a su consideración como sujeto social activo y que participa en la toma de decisiones. Un proceso iniciado, pero no exento de obstáculos y dificultades.

Pero desde la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño, en 1989, no solo se ha transformado la forma de entender a la infancia, sino que la situación de los niños y las niñas ha mejorado considerablemente en todo el mundo. En nuestro país en concreto, una

intensa labor de reconocimiento de los derechos de la infancia y adolescencia ha producido numerosas modificaciones legislativas y ha incrementado la sensibilidad social en favor de este colectivo. Entre estos cambios, se pueden destacar cómo la concepción del niño como sujeto de derechos está arraigando cada vez más en nuestra sociedad (Observatorio de la Infancia, 2017)[54] y en consecuencia ha habido un gran avance en desarrollo legislativo dirigido a garantizar, promover y defender los derechos de la Infancia, como veremos en el apartado siguiente.

Por otra parte, se entiende la búsqueda del bienestar de la infancia como una responsabilidad compartida con las Administraciones Públicas, la iniciativa social y los ciudadanos en su conjunto. Junto a ello se han producido importantes cambios conceptuales, como la incorporación del *buen trato* en la atención a la infancia, la potenciación de la parentalidad positiva o la creación de una cultura de participación de la sociedad en los temas relacionados con la infancia; así como a la inversa, la participación de los niños y niñas en la vida social a través de la creación y mantenimiento de estructuras de participación social de la infancia, como son los consejos de infancia, foros infantiles, comisiones de participación infantil y adolescente, etc.

Buen trato

En palabras de Barudy y Dantagnan (2005, p. 19) el modelo teórico de los buenos tratos es «un intento radical por colocar en el centro de las prioridades humanas el bienestar y salud de todos los niños y las niñas, particularmente el de aquellos cuyos derechos han sido o son vulnerados». Mientras el maltrato es particular, relativo y con límites marcados por la cultura, el buen trato está basado en las necesidades universales de la infancia, que son estables y propias de la naturaleza humana.

Parentalidad positiva

La parentalidad positiva se refiere «al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño». Según ésta, el objetivo de la tarea de ser padres es el de promover relaciones positivas entre padres e hijos, fundadas en el ejercicio de la responsabilidad parental, para garantizar los derechos del menor en el seno de la familia y optimizar el desarrollo potencial del menor y su bienestar. Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad (Adoptada por el Comité de Ministros el 13 de diciembre de 2006 en la 983.ª reunión de los Delegados de los Ministros).

La sostenibilidad social, como cultura de la participación

«Nos estamos preocupando por la sostenibilidad ambiental, pero no hacemos realmente nada por la que podríamos llamar sostenibilidad social, es decir, la construcción de una sociedad que dé a todo el mundo la posibilidad de participar en paridad de condiciones en ella». (Marchioni, 2002, p.75).

Pero aún hay importantes desafíos para garantizar los derechos básicos de la infancia en nuestro país, desde la prevención sobre hábitos alimenticios, de consumo y de ocio no adecuados, de los accidentes domésticos y/o de tráfico, o el uso inapropiado y excesivo de

pantallas como televisión, videojuegos e Internet, hasta la necesidad de abordar graves situaciones de vulneración de derechos a través de la lucha contra la pobreza infantil, la necesidad de acabar con la violencia y el maltrato en la infancia y adolescencia, lograr una educación de calidad y equitativa o garantizar la protección de los niños migrantes y refugiados (Save the Children, 2016).[55]

3.1.2. Jóvenes adultos[56]

La situación de los jóvenes en el nuevo milenio es uno de los temas que más preocupación ha despertado en las sociedades europeas. Especialmente cuando hablamos de juventud en dificultad social. En los documentos oficiales de la Unión Europea de los inicios de los dos mil se plantea un objetivo prioritario: construir una sociedad sostenible e inclusiva teniendo como referencia fundamental a sus jóvenes y, entre ellos, de forma prioritaria, a los y las jóvenes en dificultad social[57]. Para ello, parecía preciso incidir en dos ámbitos prioritarios: la educación de los jóvenes y su participación en el mercado laboral, como se refleja de forma explícita en la Nueva Estrategia para Jóvenes Europeos *«2010-2018. Investing and empowering«*, promovida por el EKCYP (European Knowledge Centre for Youth Policy) del Consejo de Europa y la Unión Europea[58] (Melendro, 2016).

Estos jóvenes «en dificultad o en desventaja social», son considerados como aquellos que se encuentran en situaciones de mayor desigualdad y muestran rasgos de exclusión social en su tránsito a la vida adulta (Kovacheva, 2007; Cousineau, 2007). Tres son los perfiles de dificultad social descritos en los jóvenes y que pueden tomarse en consideración para evaluar su nivel de exclusión-inclusión social: dificultad social transitoria, riesgo de exclusión y exclusión social propiamente dicha (Guyennot, Ibarra, y Rogel, 2008).

> Como señalan Roy, S.; Rhéaume, J. y Hétu, P. (1998, p.15), *«la noción de "en dificultad" toma habitualmente el sentido empírico de un tipo de situación que requiere de una intervención exterior a la familia, de forma que los jóvenes en dificultad social serán definidos, a posteriori, por el tipo de institución que les atiende»*.

De esta forma, constituyen el núcleo de esa juventud en dificultad social, los jóvenes protegidos por las instituciones, apoyados desde los recursos de atención a la infancia y la adolescencia, en algunos casos usuarios obligados de los recursos para menores infractores (Melendro, 2007). Junto a ellos, se encuentran otros colectivos como el de jóvenes extutelados, mujeres jóvenes con cargas familiares, jóvenes sin techo, con fracaso escolar, desempleados, menores inmigrantes no acompañados… como diferentes categorías de lo que Wallther y Phol (2007) denominarán *constelaciones* de la desventaja social. Hemos de tener en cuenta, sin embargo, como nos recuerdan Hernández Aristu y Rosaleny (2011, p.271), que «(…) *al mismo tiempo podemos contemplar a un joven como integrado socialmente, en redes*

sociales, familiares, de ocio y tiempo libre, a la par que queda «excluido» del mercado de trabajo», una situación que por su extensión y profundidad está suponiendo una seria amenaza al sistema social. Desde este planteamiento, el abanico del riesgo no se extingue en la exclusión más o menos extrema, sino que abarca otras formas en sus proximidades. Los efectos de la actual crisis económica están haciendo manifestarse con mayor acritud y visibilidad a nuevos grupos de jóvenes en dificultad social.

A partir de esos planteamientos, se pueden identificar en las últimas décadas una serie de líneas de investigación internacionales que se han aproximado al estudio de esta temática desde dos perspectivas (Melendro y Rodríguez-Bravo, 2015):

— Un primer grupo de investigaciones se ha centrado en la identificación de las características propias del grupo de población juvenil europea que se vincula con el momento del tránsito a la vida adulta y que ha sido señalado como el grupo de los *jóvenes adultos*. Un grupo dentro del cual se identifica ya un conjunto de factores de vulnerabilidad social que remiten a la ausencia de niveles de independencia laboral, económica, familiar y social que les permitan vivir de forma autónoma. Así como a procesos de reversibilidad, también denominados *procesos de ida y vuelta* o *trayectorias yo-yo*, que suponen una transición a la vida adulta dentro de parámetros de incertidumbre y circularidad mayores que los presentes en generaciones anteriores.

— Un segundo grupo relativo a investigaciones que han profundizado en la descripción de las trayectorias fallidas de los jóvenes más vulnerables en su tránsito a la vida adulta[59] y en propuestas de reestructuración de las políticas sociales —a través de políticas integradas de transición— y líneas estratégicas de acción socioeducativa claves para conseguir los objetivos de sostenibilidad e inclusión marcados por la Unión Europea.

Jóvenes adultos

Se trata de jóvenes que aún no han transitado de forma clara a una vida adulta autónoma, independiente. Alcanzan los diferentes niveles de independencia —laboral, social, familiar, económica— cada vez a una edad más tardía y de forma menos lineal, más sinuosa y aleatoria.

Trayectorias yo-yo

Trayectorias de jóvenes adultos que:

1) Por una parte, finalizan sus estudios, acceden a una vivienda distinta de la familiar, forman su propio grupo familiar o toman posiciones en el mercado laboral en edades en las que las generaciones anteriores ya llevaban años disfrutando de esa autonomía.

2) Por otra, sufren procesos de ida y vuelta frecuentes en el acceso a los diferentes espacios de autonomía; así, es muy probable por ejemplo que un joven esté, simultáneamente, estudiando una carrera, buscando trabajo, viviendo con sus padres y que a la vez haya formado ya una familia a la que esté buscando acomodo fuera del hogar de las familias de origen. (Comisión Europea, 2001)

Trayectorias fallidas

En relación con el estudio de las trayectorias fallidas encontramos los análisis que ponen el acento sobre los escenarios de futuro que pueden percibir en la actualidad los jóvenes adultos. Escenarios que muestran la extrema dificultad de las condiciones de la sociedad actual para acometer la plena incorporación de estos y estas jóvenes al mundo adulto, que reduce el éxito o el fracaso del proceso de tránsito a lo acertado o no de las decisiones e inversiones individuales, restando importancia a los factores estructurales que mediatizan y condicionan dichas decisiones (Benedicto et al., 2014).

En nuestro país, el Instituto de la Juventud facilita estudios cuatrienales muy completos sobre la situación de la juventud española. De acuerdo con su último informe (INJUVE, 2016)[60], desde mediados de la década de los noventa se mantiene sin rupturas la tendencia hacia un descenso paulatino de la población joven de entre 15 y 29 años en el conjunto de la población española, algo que es, además, una pauta común al conjunto del contexto europeo. Se destaca, también, en este informe cómo la alta vulnerabilidad de los jóvenes en situación de riesgo propicia que tengan más posibilidades de verse afectados por la pobreza. En nuestro país, desde el inicio de la actual crisis económica en 2008, la juventud que vive en condiciones de pobreza pasó del 17,3% al 23,2% de los jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y 24 años. Deterioro que sin lugar a duda tiene su raíz en el elevado desempleo que presenta este grupo poblacional en España, que en 2011 afectó a un 46,4% de los jóvenes con menos de 25 años mientras que la media para el conjunto de la UE-27 fue del 21,4%.

En este sentido, Planas, Soler y Feixa (2014) nos señalan cómo las políticas de juventud han experimentado importantes transformaciones en estos tiempos de crisis, austeridad y drásticos recortes sociales. Hasta el punto de que muchos jóvenes, entre ellos claramente los más vulnerables, se encuentran sin el apoyo o con el apoyo muy mermado de las redes de protección tradicionales como la familia, las organizaciones sociales o las propias entidades y recursos públicos.

Las actuaciones socioeducativas con jóvenes son en este contexto esenciales, ya que contribuyen a su empoderamiento ante situaciones críticas, facilitando la integración y la cohesión social. Pero, como plantean y documentan ampliamente los autores citados, «con las políticas de austeridad y los recortes en las políticas sociales, los avances realizados en este ámbito quedan inexorablemente quebrantados» y se produce un deterioro tanto en la dimensión como en la calidad de los recursos disponibles (Planas, Soler, y Feixa, 2014, pp. 560-561).

Las investigaciones que analizan las «trayectorias fallidas» de la juventud más vulnerable en nuestro país están íntimamente ligadas a aquellos estudios que profundizan en las estrategias y procesos de intervención para su inclusión social. Destacables son aquellas acciones que se focalizan en ayudar a los jóvenes a encontrar un sentido al mundo y a reconocer su capacidad:

> ... para reapropiarse de los significados construidos socialmente, elaborando nuevas cadenas de significación adaptadas a sus necesidades de orientación en el entorno en el que viven (Benedicto *et al.*, 2014, p. 43).

Parrilla, Gallego y Moriña (2010, p. 229), en sus investigaciones biográficas sobre jóvenes vulnerables, apuntan la necesidad de ir más allá de escuchar las voces de los jóvenes y sugieren su participación directa y real en los procesos de toma de decisiones sobre sus trayectorias vitales. En esta línea de trabajo se encuentran los trabajos que apuestan por los modelos de participación y de política social «de tipo horizontal, relacional e interactivo que implican, necesariamente en su elaboración, a la ciudadanía» (Úcar y Llena, 2006, p.15). Estos autores serán artífices de importantes estudios en torno a la intervención sociocomunitaria y la evaluación participativa como metodología de investigación y de aprendizaje para el empoderamiento (Soler, Planas, Ciraso-Calí, & Ribot-Horas, 2014; Úcar, Rodrigo, Planas, & Novella, 2017).

En una ruta similar, en la actual Sociedad de la Información las nuevas tecnologías están teniendo también sus efectos sobre los y las jóvenes vulnerables, que asumen un papel reproductor del sistema, con escasas posibilidades de participación y transformación de su realidad a través del cada vez más presente espacio virtual. Uno de los elementos más significativos y difíciles de superar tiene que ver con la denominada «brecha digital», la carencia del capital cultural necesario para transformar la información circulante en conocimiento relevante a través de las TIC (Lugo, 2015). Los estudios sobre este tema muestran cómo los jóvenes vulnerables, aunque dedican significativamente más tiempo al ocio electrónico, el uso de chats y redes sociales virtuales, manejan habitualmente contenidos de bajo nivel de complejidad, poco elaborados, más lúdicos que formativos, con una percepción del tiempo centrada en el sentido de inmediatez y que relativiza el conocimiento más fundamentado y crítico de la realidad. Hasta el punto de llegar al aislamiento social y la adicción a las pantallas en los casos más extremos, al denominado efecto «hikikomori», (Ferreira, Pose, y De Valenzuela, 2015; Vaquero, 2013; Kato *et al.*, 2012). Esta realidad supone, en consecuencia, la necesidad de avanzar en nuevas técnicas y estrategias de intervención socioeducativa. Especialmente en los tiempos de que más disponen los jóvenes vulnerables, los tiempos de ocio. Un tiempo de ocio que se extiende sin límite en el *fenómeno Ni-Ni*, una categoría específica dentro de los jóvenes adultos de la sociedad del siglo XXI, entendido como el grupo de personas jóvenes que no estudian ni trabajan, ni lo intentan, que no refieren incapacidad por enfermedad y que no asumen cargas familiares (CIS, 2011).

POLÍTICAS EUROPEAS DE JUVENTUD
Objetivo prioritario:
Construir una **sociedad sostenible e inclusiva** teniendo como referencia fundamental a sus **jóvenes** y, entre ellos, de forma prioritaria, a los y las **jóvenes en dificultad social**

Jóvenes adultos
Trayectorias *yo yo*
Trayectorias fallidas

Perfiles de dificultad social
NIVEL 1: Dificultad social transitoria,
NIVEL 2: Riesgo de exclusión
NIVEL 3: Exclusión social

INVESTIGACIÓN
Jóvenes adultos y sus trayectorias
Políticas sociales y líneas estratégicas de acción socioeducativa

Fuente: elaboración propia.

Figura 12. Jóvenes del nuevo milenio.

3.2. POLÍTICAS SOCIALES Y ESCENARIOS DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON INFANCIA Y JUVENTUD

3.2.1. Marco normativo, políticas sociales e intervención especializada con infancia y juventud en dificultad social

Tras la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y la Convención de los Derechos del Niño (1989), los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS) toman la iniciativa en la consolidación de las políticas sociales internacionales en relación con la infancia. La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, adoptada en 2015 por 193 países, establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que la comunidad internacional tiene que alcanzar para todas las personas, haciéndolo de una forma sostenible y con equidad. Así, los derechos de la infancia son contemplados por los ODS, que garantizan que el bienestar de la infancia sea una condición esencial para cumplir la Agenda 2030. Esto supone una apuesta universal por un modelo social y político que ponga en el centro a los niños, en especial a los más vulnerables. En un amplio informe bajo el título de *Construyendo el futuro. La infancia y la Agenda de desarrollo sostenible, 2030 en España*, UNICEF (2017), analiza los ODS que

considera más relevantes para la infancia en nuestro país: los objetivos sobre Pobreza, Salud, Educación, Empleo, Crecimiento Económico y Desigualdad[61].

Desde los marcos internacionales y nacionales, a partir de estas referencias se han desarrollado planes y estrategias que España ha acogido también en sus planteamientos normativos y políticos, a fin de mejorar el bienestar en materia de infancia. En esa línea de actuación, nuestro país creó herramientas como el Observatorio de la Infancia o el Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (PENIA), desarrollado en dos periodos, 2006-2009 y 2013-2016.

En cuanto a las políticas sociales, España asume la protección y regulación de la infancia fundamentalmente a través de tres normas: la Constitución de 1978 (art. 39 y art. 48); la Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero de protección Jurídica del Menor, modificada por la Ley Orgánica 8/2015; y la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Además, cada una de las Comunidades Autónomas ha desarrollado sus propias normativas, que amplían y diversifican la intervención en distintos ámbitos relacionados con los derechos de la infancia.

A pesar de los avances producidos en materia de protección de la infancia a nivel global, europeo y nacional, encontramos que existen múltiples necesidades en el ámbito al respecto. En nuestro país en concreto, podríamos citar, entre otras, las siguientes necesidades de especial relevancia: (UNICEF, 2011; Eurydice, 2010).

— Necesidad de introducir una transversalidad en todas las políticas y legislación que afecte a los menores y el bienestar de los mismos.

— Necesidad de superar la descoordinación entre Administraciones y las desigualdades en desprotección que aplica cada Comunidad Autónoma de acuerdo con sus políticas territoriales.

— Necesidad de incorporar y garantizar el denominado «paquete mínimo» de presupuestos en las políticas públicas que se desarrollara a través de etapas y planes del gobierno, que garantice cuantitativamente y cualitativamente los mecanismos de protección, aunque superando la visión instrumentalista de las ayudas a las familias para superar ese concepto de «cargas por hijos/as a cargo».

— Necesidad de apoyar medidas que fomenten la formación de padres, madres o tutores en la educación de sus hijos/as, así como medidas programadas en el hogar y apoyo a las familias, especialmente a las de menor posibilidades socioeconómicas.

— Necesidad de no «hipotecar» por causa de recortes presupuestarios la calidad y el bienestar de los menores.

Como hemos visto, la protección jurídica de los menores de edad y la regulación de la responsabilidad penal de los menores son los dos grandes escenarios en los que se desarrollan las políticas sociales con infancia y juventud en dificultad social. Se trata también de dos de los escenarios tradicionalmente estudiados desde la Pedagogía Social y con mayor implicación profesional por parte de educadores sociales y otros profesionales afines, desde la perspectiva de una intervención socioeducativa especializada.

La legislación sobre protección jurídica de menores de edad define lo que podemos entender por situaciones de riesgo o desamparo. Así, los menores que se encuentran en situación de riesgo son quienes sufren circunstancias que pueden perjudicar su desarrollo personal y social, que no requieren la asunción de la tutela por ministerio de la ley, pero sí la intervención preventiva de los servicios sociales. En cuanto a la apreciación de desamparo:

> Se considera como situación de desamparo la que se produce de hecho a causa de incumplimiento o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos estén privados de la necesaria asistencia moral o material (Código civil, Art. 172)

sí supone que la entidad pública competente tendrá que intervenir asumiendo la tutela del menor y adoptando las medidas de protección oportunas: tutela, guarda, privación de la patria potestad en cuanto a las medidas jurídicas; adopción, acogimiento familiar o acogimiento residencial fundamentalmente en cuanto al tipo de recurso que se puede proporcionar.

En cuanto a los menores infractores, su responsabilidad penal afecta a los menores de entre 14 y 18 años. En sus principios, la legislación española actual prioriza las actuaciones socioeducativas y la participación de sus familias (artículo 7 del título II sobre las Medidas susceptibles de ser impuestas a los menores, Ley Orgánica 5/2000). Algunas de las consideraciones de la ley, de mayor relevancia en relación a los planteamientos de la Pedagogía Social y la Educación Social, tienen que ver con la diferenciación entre tramos procesales y sancionadores en función de las etapas evolutivas y madurativas en el tránsito de los adolescentes a la vida adulta. Están relacionadas, también, con la flexibilidad en la adopción y ejecución de las medidas de acuerdo a la evolución de las situaciones tratadas, estructurando el sentido educativo de las sanciones, especialmente cuando hablamos de medidas alternativas a la privación de libertad. Estas medidas son uno de los principales ejes vertebradores de la ley y se estructuran en dos grandes grupos: *a)* medidas privativas de libertad y *b)* medidas alternativas a la privación de libertad (Defensor del Menor, 2012b). Basada en tres líneas fundamentales, la acción que se desarrolla con estos menores, tanto en las medidas privativas de libertad como en las alternativas, se podría concretar en: «Intervención educativa y formativa en todos sus amplios contenidos:

> … escolarización, formación profesional, deporte, educación no formal con las rutinas de la vida cotidiana, actividades de educación en valores y desarrollo personal; la inserción laboral, como eje fundamental de inserción social, que comprende tanto desde el primer momento de búsqueda de empleo y desarrollo de las aptitudes para conseguirlo como el mantenimiento y el apoyo al menor durante el desarrollo y consolidación en el mismo; y la intervención terapéutica y profesional que atienda las necesidades criminógenas específicas, es decir, los factores de riesgo dinámicos presentes en cada caso (Graña, J. L. y Rodríguez, M. J., 2010, p. 10).

Las Administraciones autonómicas y locales son las responsables de la puesta en práctica tanto de las medidas protectoras como de las reguladoras sobre responsabilidad penal de los menores. Además de las instituciones públicas competentes en esta materia, la administración pública acuerda la consecución de estas medidas con asociaciones especializadas en la intervención con menores en riesgo y/o conflicto social.

3.2.2. Escenarios de acción socioeducativa con infancia y juventud

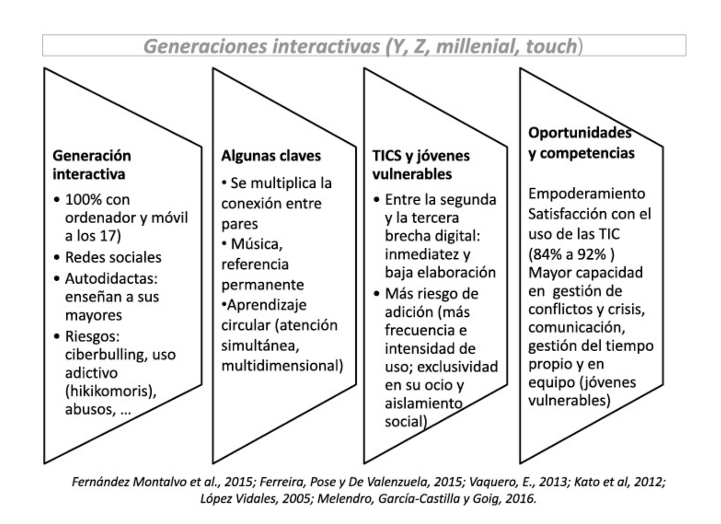
En cuanto a los diferentes escenarios que, desde la pedagogía social, caracterizan la acción socioeducativa con infancia y juventud en la sociedad de la globalización, del conocimiento o, como plantean con visión de futuro Caride y Varela (2015) citando a Castells, la «sociedad red»:

> *Los jóvenes de hoy no son los del final de un siglo, sino los del principio de un milenio. Una secuencia cronológica, además de terminológica, que ha derivado en un cambio de rumbo del que casi todo indica que los jóvenes del futuro se parecerán poco a los del presente, con más dudas que certezas sobre lo que podrá depararles la conectividad local-global de la que hemos dado en llamar la era de la información. O, en un decir más metafórico, la sociedad red (Castells, 2006), cuya estructura está construida en torno a procesos y mecanismos de información microelectrónica de los que Internet es la base material —y virtual— de modos de relacionarse e interactuar que sólo las generaciones más jóvenes experimentan desde su nacimient*o. (Caride y Varela 2015, p.152)

Este primer escenario de las tecnologías de la información y la comunicación se presenta como uno de los nuevos espacios, especialmente relevantes, a los que habrá de acomodarse la acción socioeducativa con niños, adolescentes y jóvenes. En la «sociedad red» de Castells,

> ... la existencia de una Generación Interactiva se explica desde la convivencia habitual de niños y adolescentes con los múltiples dispositivos propios de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Estas tecnologías, que se caracterizan por ser digitales y por facilitar la interactividad, generan una nueva tipología de usuario que, lejos de una audiencia pasiva o limitada en sus posibilidades a una mera elección, se convierte en auténtico protagonista de la llamada Sociedad de la Información (Sádaba y Bringué, 2009, p. 41).

En la figura siguiente se recogen, de forma resumida, algunas características relevantes de esta «generación interactiva», que comparte denominación y características con los conocidos «*millenial*» o «*generación Y*», los nacidos en los años noventa, y la más reciente *«generación Z»*, los nacidos en los dos mil.



Fuente: elaboración propia

Figura 13. Generación interactiva.

Un segundo escenario relevante —y a la vez quizás el más *clásico*— tiene que ver con la acción socioeducativa en recursos de atención social y protección a la infancia. Es, como ya hemos mencionado anteriormente, una acción socioeducativa condicionada por la propia concepción y la finalidad de la actuación social y protectora de los poderes públicos. La legislación, en este ámbito, supone un importante encargo institucional hacia los profesionales y perfila sus posibilidades de actuación, como ya vimos en el apartado anterior.

Un tercer escenario es el escenario familiar, en el que se han producido cambios especialmente significativos a partir de denominada *segunda transición demográfica* de las sociedades postindustriales, que supone, además del descenso de la mortalidad, un fuerte descenso de la fecundidad y la aparición de la migración como elemento de relevancia demográfica que afecta básicamente a los considerados países industrializados.



Fuente: https://www.istockphoto.com/es/vector/grandes-familias-gm680796164-124804211

Figura 14. Dos padres, dos madres (vídeo) [62].

En este escenario, la evolución seguida por los procesos de intervención con grupos familiares en los últimos años ha desplazado los modelos centrados en la detección y prevención del riesgo, para incorporar y avanzar en modelos de intervención que profundizan en los factores de protección y, sobre todo, en la potenciación de los elementos relacionados con la resiliencia.

Resiliencia

La resiliencia supone a la vez la capacidad de resistir una situación traumática y la de reconstruirse después de ella. (Henderson, 2003)

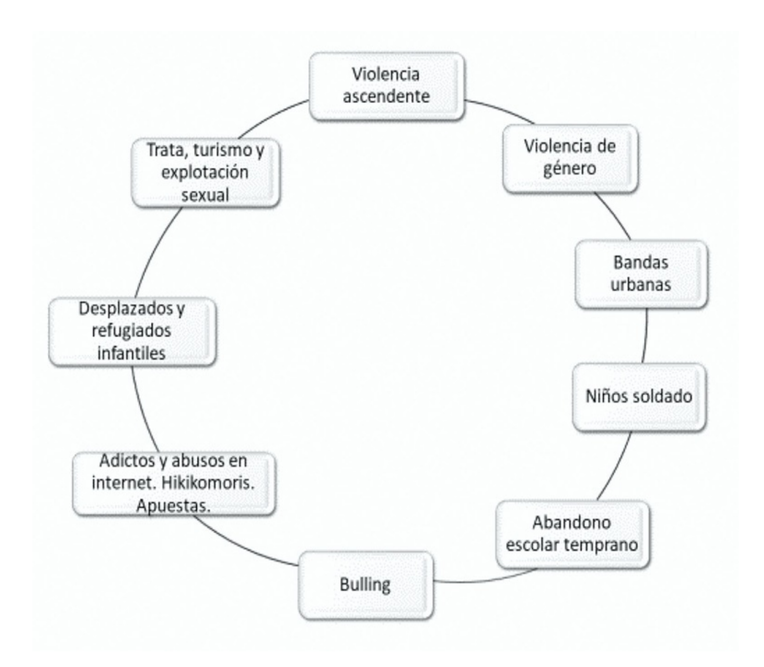
Un segundo aspecto a destacar en el escenario familiar tiene que ver con el desplazamiento del riesgo hacia los más mayores —adolescencia y juventud— y las dificultades que entraña la intervención en esos periodos, lo que determina de forma importante tanto el enfoque como el alcance de los proyectos de acción socioeducativa con población infantil y juvenil.

La escuela constituye un cuarto escenario, tradicional y relevante, en nuestro ámbito. Se convierte en un espacio educativo estratégico para la inclusión social y se le asigna un importante papel en la reducción de las desigualdades, aunque soporta importantes situaciones de exclusión y desigualdad que inciden en el incremento de las cifras del absentismo y del fracaso escolar. En este sentido, destacamos la importancia de la presencia de educadores sociales en el contexto escolar y su papel decisivo para potenciar la igualdad y la justicia social, impulsar los derechos de la infancia y su participación social, así como su intervención en situaciones de riesgo y de absentismo o fracaso escolar.

Y, por último, el escenario del entorno socioambiental. Una forma de entender la acción socioeducativa, que toma en consideración la influencia del entorno en que niños, adolescente y jóvenes interactúan cotidianamente, sus espacios sociales y ambientales de relación con iguales y adultos, más allá de las dinámicas familiares o escolares. Un espacio desde el que ofrecer repuesta no solo desde la compensación educativa y la acción individualizada, sino también desde la intervención sociocomunitaria, la transformación social y la concientización socioambiental.

En cualquier caso, con la caracterización y el estudio de estos escenarios no se agota, sin duda, la contextualización de la acción socioeducativa con infancia y juventud, pero si se estructura un primer nivel el mapa de elementos relevantes para ella.

Por otra parte, se pueden destacar una serie de escenarios emergentes de vulnerabilidad, algunos de ellos de reciente aparición, unidos a las características de la sociedad de la globalización y de la información.



Fuente: elaboración propia

Figura 15. Escenarios emergentes de vulnerabilidad.

En el cuadro siguiente destacamos algunos de los más significativos.

Ejercer la violencia a tan solo un Clic; violencia de género entre adolescentes

Descubrimos que la violencia psicológica tiene una mayor presencia a través de las redes sociales. Aunque no la sufre la mayoría de adolescentes, sí que es importante destacar que entre los y las adolescentes que participaron en este estudio, 2 de cada 10 chicas y 3 de cada 10 chicos declararon haber recibido algún tipo de amenaza a través de las redes sociales. 3 de cada 10 adolescentes habían sufrido algún tipo de insulto, malos comentarios o incluso humillaciones a través de las redes sociales o de un chat. También hemos visto que entre las parejas más jóvenes funciona el: «tú me controlas, yo te controlo», que las parejas adolescentes pueden llegar a construir una relación asfixiante (te quiero-solo-para mí) y que «el control que se ejerza sobre la pareja se justifique por el sentimiento amoroso» (González y Santana, 2001 en Estébanez Castaño, 2010, p. 49). En nuestra investigación, 4 de cada 10, tanto chicos como chicas que habían tenido pareja o «rollo», reconocían haber tenido celos por alguna publicación aparecida en una red social. Las causas solían ser comentarios de otras personas, ex parejas, etiquetas en fotos en las que aparecían otras personas, etc. En definitiva, se puede concluir que, según los resultados, la principal causa que les lleva a ejercer un control sobre la vida online de su pareja, son los celos. ¿Y qué es lo que se utiliza para justificar cualquier conducta o arrebato cometido? El amor. Una visión excesivamente romántica del amor puede contribuir a que se construyan relaciones desigualitarias y asfixiantes, ya que, aunque durante la adolescencia estas relaciones sean más cortas, inestables y pasajeras, no por ello las secuelas son menores. (Blanco Ruiz, 2014, pp.138-139)

Violencia ascendente

La «violencia ascendente» o «violencia filo-parental», definido por Sears, Mccoby y Levin en 1957 como «síndrome de padres maltratados», se ha multiplicado en nuestro país en los últimos decenios: se detectan el mismo número de casos anualmente (entorno a siete mil) que en un quinquenio a inicio de los años dos mil (memorias anuales e la Fiscalía del Estado). Pereira (2006) la define como aquellas conductas repetidas que suponen violencia física, agresiones verbales o no verbales que se dirige a padres o adultos que ocupan su lugar; teniendo en cuenta que no se consideran como tales las conductas relacionadas con el consumo de sustancias tóxicas, las debidas a una patología grave deficiencia mental y el parricidio.

Hikikomoris o la «cultura de habitación» extrema

En algunos países altamente desarrollados desde el punto de vista tecnológico, un porcentaje significativo de jóvenes dan la espalda a la vida real y se encierran en su habitación: en Japón el fenómeno se ha bautizado con el nombre de hikikomori (Rees, 2003). El término significa «encerrarse, confinarse en uno mismo» y se utiliza para referirse a aquellos jóvenes en torno a los veinte años que optan por encerrarse en su habitación (algunos psicólogos hablan de una auténtica epidemia que afectaría al 10% de la población de esas edades y al 1% del total de la población japonesa). La mayoría de estos jóvenes son muchachos que después de acabar sus estudios no quieren enfrentarse al duro y competitivo mercado laboral y se encierran en su casa para aislarse del mundo (aunque pueden conectarse a Internet de manera indefinida). Esta reclusión puede durar unas pocas semanas o meses, pero en algunos casos se alarga durante años. Los Hikikomori se refugian en su mundo infantil, virtual, que alimenta Internet, basado en videojuegos, mangas, colecciones fetichistas, etc. Todo lo hacen sin salir de casa, alterando a veces los ritmos diarios (duermen de día, comen por la tarde y se pasan la noche conectados a Internet, jugando con videojuegos y viendo la televisión). Algunos atemorizan a sus padres y tienen comportamientos agresivos, otros caen en depresiones; pero pocos sucumben al suicidio, pues son arrastrados por una cibercultura muy activa. Todos ellos tienen en común un rechazo a la escuela, al trabajo y en general, a la asunción de responsabilidades. (Feixa, 2011, pp.6-7)

Migraciones que hacen daño

Como elemento macrosocial relevante, es importante considerar que vivimos en una sociedad cada vez más multicultural pero que sin embargo garantiza muy limitadamente la práctica de la interculturalidad. Parece más bien que está ocurriendo todo lo contrario, lejos de la inclusión, la organización de la diversidad cultural acentúa los sentidos de pertenencia, lo que dificulta la intervención socioeducativa. Los y las profesionales ponen de manifiesto en este sentido el trauma de la experiencia migratoria, el choque cultural y las dificultades de integración de los y las adolescentes y jóvenes con los que trabajan. (Melendro, Cruz, Iglesias, y Montserrat, 2014)

3.3. TENDENCIAS EPISTEMOLÓGICAS, DE INVESTIGACIÓN Y TRABAJO INTERDISCIPLINAR Y EN RED, EN LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON INFANCIA Y JUVENTUD

En las décadas de los ochenta y los noventa del pasado siglo, y a lo largo del primer decenio del nuevo siglo, asistimos a la movilización masiva de proyectos, recursos y programas —tanto públicos como privados— que impulsaron el diseño y la construcción de un dispositivo diferente, innovador, de atención a la infancia, la adolescencia y la juventud. Esta movilización de recursos tuvo lugar, como ya se señalaba en la introducción de este capítulo, en un marco sociocultural determinado, en un momento y en un contexto definido pero que ha sufrido cambios frecuentes y significativos en el tiempo. Esto provoca la necesidad de afrontar procesos permanentes de deconstrucción-reconstrucción (Derrida, 1993) de la realidad sobre la que se interviene y da lugar a diferentes tendencias, modelos y perspectivas sobre cómo llevar a cabo la acción socioeducativa.

De los modelos explicativos iniciales, que partían del interés por conocer y describir las características del sujeto excluido —al que se denominaba «*marginado*»— en sus aspectos diferenciales, personales, peculiares, se dio el paso, con el auge del estructuralismo, a la

consideración del sujeto excluido en referencia al lugar social que ocupa en la sociedad, o más bien al espacio que la sociedad le reserva en su organización. La exclusión pasó de ser entendida solo como un fenómeno individual, perteneciente al ámbito de la patología, de la enfermedad, de la anomalía personal, a ser entendida también como parte de la organización de las comunidades y las relaciones sociales. Estos enfoques diferentes se confrontan en la segunda mitad del siglo XX, para intercambiar argumentos y propuestas, desde un importante nivel de elaboración, de diversidad y de complejidad en sus aportaciones teóricas y en sus aplicaciones socioeducativas. Así, los planteamientos conductistas, los enfoques dinámicos y los cognitivos, la pedagogía de la vida cotidiana, enriquecidos con las aportaciones de la teoría de sistemas, el interaccionismo simbólico, el modelo de competencias, el constructivismo de cuño más social, los modelos socio-ecológicos y socioambientales, forman parte de estos enfoques o tendencias. Todos ellos constituyen un entramado en el que movernos, fuentes de las que aprender a mirar e interpretar la realidad, diferentes formas de acceder a ella, pero no dejan de ser, como veremos más adelante, y parafraseando a Wagensberg (2006), «*edificios en permanente construcción*».

En esa edificación permanente e inacabada, la investigación —especialmente la de tipo aplicado y evaluativo— y la intervención-acción socioeducativa (Caride, 2006) aportan los «*materiales*» de construcción que interaccionan y se auto organizan en una labor constante de deconstrucción y reconstrucción de la realidad, sobre y en la que nuestras actuaciones se ven inmersas. Un marco de conocimientos que nos ayudará a tomar decisiones fundadas y a plantear formas diferentes de enfocar y encarar los problemas, no sin asumir los riesgos que esas nuevas tendencias suponen.

Como nos indica Edgar Morin (2002, p.53), «al principio, las ideas parecen siempre marginales, utópicas o poco realistas. Después, cuando un cierto número de personas las acogen en su corazón y las fijan en su espíritu, se convierten en fuerzas que mueven la sociedad».

Las nuevas tendencias educativas y sociales que giran en torno al pensamiento complejo, la teoría de sistemas y el constructivismo social, líneas teóricas representadas por autores como Morin, Bronfrenbrenner, Moles, Wagensberg, Prigogine, Bateson, Watzlawick o Mayer, entre otros, vienen confluyendo y forman una parte muy significativa del andamiaje teórico-práctico que estructura una visión de la acción socioeducativa con la infancia y la juventud en la sociedad del nuevo milenio, la sociedad global[63]. Se trata de una serie de enfoques que parten de los planteamientos estructuralistas para situar las relaciones del sujeto con el entorno como punto de referencia central, aproximándonos paulatinamente a un enfoque sistémico y complejo de la acción socioeducativa.



Fuente: elaboración propia

Figura 16. Tendencias epistemológicas.

Mientras Piaget y Zazzo plantean ya la importancia del entorno en el desarrollo evolutivo de los sujetos, otra serie de autores como Luria, Bronfenbrenner o Belsky construirán puentes conceptuales fundamentales para ordenar e interpretar las relaciones del sujeto con y en su entorno social[64]. En esa misma línea de trabajo, años después, Moles y Rohmer (1977), Morin (2001), Lanzara (1993) o Mayer (2002), plantearán conceptos de un enorme interés para afrontar la incertidumbre en la acción socioeducativa. Conceptos como los de «*reservas de redundancia*», «*ecología de la acción*», o «*capacidad negativa para actuar*». La acción se introduce, con ellos, en la reinterpretación del propio escenario de intervención, desde un planteamiento que inevitablemente nos hace reflexionar sobre la necesidad de intervenir desde la incertidumbre, con todas las implicaciones que esto conlleva en relación —y en confrontación— con el modelo vigente, muy influido por parámetros lineales y próximos a la «ingeniería social».

AFRONTAR LAS INCERTIDUMBRES

Afrontar las incertidumbres *es señalado por Morin (2001) como uno de los siete saberes necesarios para la educación del futuro, y sin duda una de las tareas cotidianas de los profesionales que trabajan con infancia, adolescencia y juventud; formarse para ello es a la vez una necesidad y una tarea de futuro. A ello, pueden ayudar una serie de planteamientos teórico-prácticos que sintetizamos a continuación:*

Utilizar nuestras «reservas de redundancia»

La redundancia se refiere a la posibilidad de repetición, en circunstancias variables, de esquemas preexistentes afianzados en el sistema. Según el teorema básico de la redundancia, un sistema no puede ser idéntico a sí mismo en entornos diferentes, de modo que si se modifican las situaciones de incertidumbre a las que se somete, todo el sistema puede cambiar (Moles y Rohmer, 2001, p.25)*. La disponibilidad de «reservas de redundancia» en los profesionales implica, en este caso, el movimiento inverso: la posibilidad de transferir acciones válidas de un sistema a otro a partir de la experiencia acumulada, adecuándolas al contexto en el que se interviene, pero desde una estructura de la acción ya experimentada.*

Contar con el principio de «Ecología de la acción»

Tan pronto como un individuo emprende una acción, sea cual fuere, ésta empieza a escapar de sus intenciones. La acción en cuestión entra en un universo de interacciones y finalmente es el entorno el que se apodera de ella en uno u otro sentido, pudiendo contrariar la intención inicial. A menudo la acción se vuelve como un boomerang, obligándonos a seguirla, a intentar corregirla (si hay tiempo) y, en ocasiones, a destruirla. (Morin, 1998, p.109).

Capacidad negativa para actuar

Se trata de una capacidad de no aceptar las cosas por su significado banal y dado, sino de dejar en suspenso el juicio o el ansia de solución para construir significados nuevos. (Mayer, 2002, p. 92). *Desde esta posición, Mayer, citando a Lanzara (1993), menciona la «negative capability» o capacidad negativa para actuar, como el modo de ser y de actuar contrario a la «positive incapability» (incapacidad positiva). Ésta, la incapacidad positiva, no es otra que aquella que acompaña a la «excesiva competencia» a la hora de actuar en condiciones no claramente definidas.*

Por otra parte, el desarrollo de modelos de participación en la acción socioeducativa con infancia y juventud es efecto, entre otras cuestiones, de las transformaciones que en materia de políticas sociales se han ido produciendo desde finales del siglo pasado. Unas transformaciones que han facilitado el paso «de modelos de política social verticales, jerárquicos y normativos a otros de tipo horizontal, relacional e interactivo que implican, necesariamente en su elaboración, a la ciudadanía» (Úcar y Llena, 2006, p. 15). Diferentes enfoques metodológicos han dado pie a la construcción de sus respectivas estrategias y técnicas de intervención. Así, una serie de tendencias se desarrollan actualmente en este escenario, con diferentes actores y formas de intervención. Entre ellas podemos destacar el enfoque de la sostenibilidad social comunitaria de Marchioni[65], la educación popular o los enfoques dinámicos de la acción comunitaria planteados por Parazelli, Tomkiewicz o Rivard.

La educación popular se ha mostrado muy activa en los países latinoamericanos desde finales del siglo pasado. Muy especialmente en torno a la figura de Pablo Freire, se construye una metodología que parte del trabajo educativo con adultos, pero que rápidamente se extenderá a otros campos pedagógicos. La educación popular irá profundizando en una serie de métodos y técnicas útiles para la construcción conjunta —entre educadores y educandos— de conocimientos y acciones que sirvan para transformar la realidad social y política de las comunidades. Para Freire (1979), como para los defensores de la educación popular, los espacios educativos son también espacios políticos, en los que la comunidad ha de tomar sus decisiones y planificar su propio futuro. La educación no es concebida como una mera «transmisora» de conocimientos, sino como «transformadora» de realidades. Especialmente las realidades de los oprimidos, de los excluidos, de los marginados social y/o políticamente.

También, se ha abordado el escenario de la intervención-acción sociocomunitaria desde los planteamientos psicodinámicos. Encontramos interesantes referencias a partir de experiencias como el «dispositivo Mendel» con jóvenes de la calle, en Montreal. El canadiense Parazelli (2007) profundizará en la necesidad de políticas integrales de transición, cuando se refiere

críticamente a la pluralidad de estrategias de intervención que son adoptadas habitualmente en su país con los adolescentes y jóvenes «de la calle». A pesar de la diversidad de políticas y recursos sociales existentes, el autor considera que estas estrategias están centradas en la satisfacción de necesidades precisas frente a problemáticas múltiples, parcelando las prácticas de intervención desde una reducción conductista de los propios jóvenes, a los que se percibe como «sacos de síntomas directamente observables», en palabras de Tomkiewicz (2004). En este sentido, multiplicar los servicios puede tener un efecto inverso, provocando que los jóvenes desaparezcan en la clandestinidad, antes de prestarse a ser repetidamente catalogados, etiquetados y sentir que pierden el control sobre sus vidas. Rivard (2004), continuando con los argumentos esgrimidos por Parazelli, planteará la necesidad de «pensar de otra forma» no solo las prácticas de intervención, sino los problemas, quebrando el modelo tecnocrático dominante y apoyándose, entre otros elementos, en la emergencia del arte como útil pedagógico, el arte-intervención, a través del teatro, el dibujo, el cuento o el circo. Formas de pensar «que tomen en consideración los complejos lazos entre el individuo y su entorno: es el modelo ecológico» (Rivard, 2004, p.139).

Como hemos visto hasta ahora, revisar y deconstruir los planteamientos restrictivos y lineales acerca de la acción-intervención socioeducativa con infancia y juventud se convierte, así, en requisito básico para el desarrollo de una nueva epistemología. Una nueva epistemología que ha de partir tanto de los marcos teóricos y modelos como los desarrollados hasta aquí, como de potentes y rigurosos procesos de investigación-acción. Si hay algo probablemente cierto, es que afrontar la incertidumbre requiere, precisamente, de una mayor calidad en nuestras acciones, de un constante interrogarse sobre lo conocido y lo logrado, del ejercicio sistemático de la investigación y la evaluación para mejorar nuestras formas de hacer y poder convertirlas en motor de transformación y cambio.

En cuanto a la investigación desarrollada sobre acción socioeducativa con infancia y juventud, ésta ha avanzado enormemente desde inicios de los años ochenta hasta el momento actual. Algunas de las líneas de investigación y de teorización más activas en nuestro país, en el ámbito de la Pedagogía Social[66] son las relacionadas con: la acción-intervención socioeducativa con la infancia, la adolescencia y la juventud vulnerable o en dificultad social[67]; el maltrato infantil y el sistema de protección y sus recursos, especialmente el acogimiento residencial, el acogimiento familiar y el tránsito a la vida adulta de los y las jóvenes protegidos[68]; los tiempos educativos y sociales y el ocio en la infancia, adolescencia y juventud[69]; los estudios sobre género y violencia de género en la adolescencia[70], la intervención socioeducativa, la inclusión y el empoderamiento juvenil[71], los modelos y técnicas de intervención con menores infractores y su relación con la reincidencia[72], la educación intercultural y para la ciudadanía[73], la educación social en la escuela[74], la animación sociocultural, la participación y la acción sociocomunitaria[75]. En otra línea de acción, se han revisado tradicionalmente los elementos relacionales que

ayudan a diseñar estrategias eficaces de acción socioeducativa con infancia y juventud, elementos como la relación de ayuda, la consistencia educativa, la disponibilidad, el acompañamiento, la conversación cualificada, la transparencia, la mediación y resolución de conflictos, que se convierten en herramientas educativas de enorme valor[76].

Somos conscientes de que lo reflejado no agota la realidad de la investigación en este ámbito en nuestro país, pero supone un intento de aproximación a la variedad de temáticas y grupos existentes, por no mencionar la producción científica a través de publicaciones, congresos, encuentros, seminarios, etc.

Finalmente, en un planteamiento de proximidad a la acción socioeducativa en la práctica, la elaboración de planes, programas y proyectos es una de las tareas esenciales en cualquier ámbito de acción socioeducativa. Diferentes enfoques han aportado modelos y herramientas interesantes para ese diseño de lo que vamos a hacer y para su evaluación posterior[77]. Pero la acción socioeducativa requiere, además, para ser abordada con éxito, atender a una serie de parámetros, necesariamente compartidos por el equipo de trabajo, aunque en la práctica sean asumidos de forma muy diferente en función de la organización, la composición del equipo o el ámbito de intervención a que nos refiramos.

La figura 17 de la página siguiente nos ofrece algunas de las características más destacadas de equipos de trabajo interdisciplinares y bien cohesionados. Entre ellas, la sistematización del trabajo, la elaboración y análisis de la información, la organización de las tareas, como ocupaciones comunes a todos. Teniendo en cuenta que las jerarquías existen, pero son funcionales, adecuadas a la tarea a desarrollar, y no de rango, y que las responsabilidades son compartidas.

Los profesionales, en equipos de trabajo cohesionados, han de tener un alto grado de autonomía que les permita ofrecer respuestas rápidas a situaciones cambiantes, adecuar la intervención a las características del caso tratado, a sus fluctuaciones y peculiaridades. Esta alta autonomía en las acciones de los profesionales enriquece y ayuda a innovar las respuestas y herramientas para la intervención, pero en contrapartida exigirá un alto nivel de formación, una probada competencia en el manejo de estrategias y en las habilidades de comunicación y de relación con la población atendida y con el propio equipo, así como de resiliencia y agilidad en la respuesta ante situaciones inciertas (Melendro y Rodríguez-Bravo, 2013).



Fuente: elaboración propia

Figura 17. En equipo: el trabajo interdisciplinar.

En cuanto a las posibilidades de coordinación interinstitucional, supone, simultánea e ineludiblemente un trabajo interdisciplinar. Como señalan Gharajedaghi y Ackoff (1985), los temas, las disciplinas y hasta las profesiones son maneras convenientes de rotular y clasificar el conocimiento. Pero el mundo no está organizado de la misma manera que el conocimiento que de él tenemos. No existen problemas físicos, químicos, biológicos, psicológicos, sociológicos, … Estos adjetivos solo describen el punto de vista de la persona que enfrenta el problema, pero no el problema mismo. Zabala (1999, p. 11), en una línea de pensamiento similar, planteará que:

> … los títulos la mayoría de las veces solamente representan lo que se querría ser y muchas veces no se es. Yo no me veo representado por muchos colectivos académicos; en cambio, me siento más cerca de aquellos que, independientemente de su titulación, entienden que su objetivo es ayudar, en su espacio de intervención, a mejorar día a día la educación.

De hecho, el trabajo interdisciplinar ofrecerá, con el tiempo, la experiencia y la implicación del equipo, un resultado que va más allá de la comunicación entre disciplinas, y que supondrá una mejora cualitativa irreemplazable para la intervención socioeducativa. Nos referimos a las actuaciones que se realizan desde planteamientos transdisciplinares[78], que se hacen patentes a través de actuaciones que no pueden atribuirse a una u otra disciplina, a uno u otro miembro del equipo, sino que forman parte de una forma de interpretar la realidad, de una cosmovisión, y de una forma de actuar compartida por todos los componentes del equipo (Novo, Marpegan, y Mandón, 2002).

Junto a ello, el trabajo en red es otro requisito esencial para la eficacia de las acciones socioeducativas desarrolladas. Son muchos los ejemplos de trabajo en red, tanto local como a nivel autonómico. Más complejo es llevar a cabo el desarrollo de trabajo en red interinstitucional a nivel nacional; un excelente ejemplo de este trabajo es el coordinado por

Riera (2013) con el programa *Caixa Proinfancia*[79], cuyo objetivo es el de romper la transmisión de la pobreza de padres a hijos, favoreciendo un desarrollo más pleno del potencial y las capacidades en la infancia y contribuyendo a evitar que la futura generación sufra las carencias materiales y psicosociales que conllevan la pobreza y la exclusión social.

En síntesis, un grupo compacto de elementos —tendencias teóricas, investigación y abordaje interdisciplinar y en red de la práctica socioeducativa— que han de funcionar al unísono para lograr acciones eficaces y transformadoras sobre la realidad a la que se enfrentan las educadoras y los educadores sociales en su trabajo cotidiano en el ámbito de la infancia, adolescencia y juventud.

ESQUEMA DEL CAPÍTULO 3

<table>
<tr><td colspan="2">PEDAGOGÍA SOCIAL CON INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD.
DE LA INTERVENCIÓN ESPECIALIZADA A LA ACCIÓN PREVENTIVA
Y LA PROMOCIÓN DE DERECHOS.</td></tr>
<tr><td colspan="2">En nuestro país, el frecuentado ámbito de los servicios socioeducativos para la familia, la infancia y la juventud nos aporta un claro ejemplo sobre la construcción profesional de la figura del educador social</td></tr>
<tr><td rowspan="3">La infancia y juventud en un mundo glocal</td><td>Una sociedad con muchas trayectorias…
…de la globalización, , de la información, de la modernidad líquida, de la sostenibilidad y, también, de la crisis y del riesgo.
… una sociedad-reto para los profesionales de los social.</td></tr>
<tr><td>Educar en la sociedad glocal, entre lo local y lo global, la tangible y lo virtual.
— La infancia y la juventud como sujeto social, como protagonista de su destino.
— En busca de lo positivo, del buen trato, la parentalidad responsable, la inclusión y la sostenibilidad social.</td></tr>
<tr><td>Jóvenes adultos,
— de las trayectorias yo-yo a las trayectorias fallidas, un viaje de ida y vuelta… problemas: una crisis que reduce los recursos y las redes de apoyo… hikikomoris, ni-nis, brecha digital.
— Escuchar las voces de los jóvenes… jóvenes empoderados.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Políticas sociales y escenarios de acción socioeducativa</td></tr>
<tr><td>Legislación</td><td>Necesidades institucionales</td></tr>
</table>

INTERNACIONAL: *De la Declaración de los Derechos del Niño de 1959) a la Agenda de Desarrollo Sostenible de 2010*	**en el bienestar de la infancia-juventud…** — Transversalidad en todas las políticas
NACIONAL: *Constitución de 1978 (art. 39 y art. 48); Ley Orgánica 1/1996 y Ley Orgánica 8/2015 de protección Jurídica del Menor; Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.*	— Superar la descoordinación. — «Paquete mínimo» de presupuestos. — Medidas de formación y apoyo familiar. **…y en la atención a la infancia-juventud en dificultad social** — Medidas de protección. — Atención socioeducativa a menores infractores.
Los jóvenes de hoy no son los del final de un siglo, sino los del principio de un milenio. *Una secuencia cronológica, además de terminológica, que ha derivado en un cambio de rumbo del que casi todo indica que los jóvenes del futuro se parecerán poco a los del presente, con más dudas que certezas sobre lo que podrá depararles la conectividad local-global de la que hemos dado en llamar la era de la información. (Caride y Varela 2015, p. 152)*	
Escenarios	
Escenarios de la acción socioeducativa *Interactuar educativamente con la generación interactiva.* *Protección y medidas judiciales, un escenario «clásico».* *Las familias de la segunda transición demográfica.* *Educadores/as sociales en la escuela.* *En entorno «real», los espacios sociales y ambientales, el lugar de las relaciones comunitarias.*	***Escenarios emergentes de vulnerabilidad*** *Ejercer la violencia a tan solo un clic; violencia de género entre adolescentes* *Violencia ascendente.* *Hikikomoris o la «cultura de habitación» extrema.* *Migraciones que hacen daño.*
Tendencias epistemológicas, de investigación y trabajo interdiciplinar. ***Y en red en la acción socioeducativa con infancia y juventud***	
Tendencias epistemológicas, ***«edificios en permanente construcción»***	— *El juego del entorno-contexto-ecosistema en la construcción de la acción socioeducativa.* — ***Afrontar las incertidumbres****:* • «Reservas de redundancia» de los profesionales de los social. • La ecología de la acción. • «Negative capability» versus «positive incapability». — Participación social transformadora o la idea de sostenibilidad social. — Políticas integrales de transición. — Pensar de otra forma: la emergencia del arte en la acción socioeducativa.
Tendencias en investigación	En equipo: de lo interdisciplinar a lo transdisciplinar, equipos con «denominación de origen»

CAPÍTULO 4
RETOS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y MAYORES, LA EDUCACIÓN FORMAL Y LA ACCIÓN SOCIOCOMUNITARIA

La Pedagogía Social en la educación de personas adultas y mayores, la educación formal y la intervención sociocomunitaria, cierra el ciclo de la educación a lo largo de la vida iniciado en capítulos anteriores. El propósito de este capítulo es presentar una selección de los contenidos más destacados en las raíces históricas, tanto académicas como profesionales, de la Pedagogía Social y la Educación Social: la educación de adultos y mayores. Así como, abordar dos campos teórico-prácticos con proyección de futuro: la pedagogía social en la educación formal y en la intervención sociocomunitaria. Por otra parte, consideramos que los conocimientos sobre estas temáticas suponen un acercamiento al lector de importantes yacimientos de empleo. Al respecto, en este capítulo se tratan, desde una panorámica general y actualizada, varios aspectos esenciales para ser incluidos dentro de los procesos formativos iniciales de los educadores sociales.

En un primer momento, se resalta la educación de personas adultas al tratarse de uno de los ámbitos de la pedagogía social, su conceptualización, así como el aprendizaje a lo largo de toda la vida como tendencia que debe tenerse en consideración en los próximos años. Asimismo, se presenta la calidad de vida en adultos y mayores como otro aspecto clave dentro de la estructura del capítulo y su vinculación con la Educación Social. Ambos temas se han puesto de relieve dado que afectan directamente a la posible convivencia e interacción de las personas en las próximas décadas del siglo XXI.

Seguidamente, nos preguntamos por la intervención sociocultural en todas sus expresiones y por la intervención sociocomunitaria. Ambos aspectos resultan ser esenciales para que el educador social pueda prestar atención al diálogo, la comunicación y la interacción en diferentes escenarios de intervención bajo la visión global de la acción sociocultural y sociocomunitaria.

Cerramos este capítulo tratando de transmitir al lector la necesidad de atender la relación existente entre la pedagogía social y la educación formal. Un tema de gran calado, de enorme complejidad y de máximo interés para el presente y futuro de los educadores sociales. Para ello, se presta una mayor atención a la presencia de la educación social en los primeros

niveles educativos, su labor en la escuela, sus funciones, su formación y la situación actual en España. Este tema es bastante controvertido y tiene la suficiente entidad como para interpelar a un debate dentro de la propia comunidad educativa.

Finalmente, se selecciona una bibliografía complementaria y enlaces de interés con la intención de que los lectores puedan seguir profundizando en los diferentes aspectos que se abordan a lo largo de este capítulo.

4.1. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y CALIDAD DE VIDA DE ADULTOS Y MAYORES: PERSPECTIVAS Y TENDENCIAS EMERGENTES

La mayoría de los discursos centrados en la educación de adultos coinciden al señalar que, en los últimos años del siglo pasado, este tipo de educación tuvo una gran importancia a la par que las sociedades y los mercados analizaron el alcance que tenía la información y el conocimiento para la mejora del Estado de Bienestar. Por ello y por reconocer la importancia de dos aspectos determinantes como son el *desempleo* y el *capital humano*, la educación de adultos pasó a ocupar un papel principal para el logro del progreso económico y la mejora social en los países de occidente.

El *aumento de la tasa de desempleo* representó y sigue representando un grave problema tanto en el nivel económico como en el social. Tendremos que escoger en qué dirección promover o frenar el desempleo dado que, desde una perspectiva económica, conlleva un desperdicio de recursos inestimables para toda sociedad. Por otro lado, el debate sobre las implicaciones negativas que supone el desempleo en lo social sigue vivo y tiene una larga trayectoria dado que encarna el desasosiego en aquellas personas que se encuentran en edad laboral y buscan desesperadamente un puesto laboral.

En otro orden, nos encontramos con el *capital humano*, término que viene siendo utilizado desde diversos modelos económicos para tratar de explicar la productividad de las personas y su influencia en las empresas y en la sociedad como consecuencia de la calidad de la formación que han recibido. Precisamente por eso, la formación que reciben las personas, tanto de contextos educativos formales como de no formales, resulta ser clave para la productividad de cualquier sociedad. Aunque parece que no hay ninguna duda del efecto de una formación de calidad en las personas y en la sociedad, si que cabe preguntarse si la educación dirigida a las personas adultas se ha fomentado del mismo modo en todos los países desarrollados con el objetivo de mejorar el acceso laboral y la participación ciudadana (De-Juanas y Muelas, 2013). Responder a este interrogante es altamente complejo dados los esfuerzos que se han realizado en los últimos años desde políticas nacionales y supranacionales. Por tanto, no se pretende dar respuesta a la misma pero sí poner de relieve que la oferta formativa dirigida a la educación de adultos en los países occidentales se inserta a lo largo de la vida de las personas de una manera permanente. De tal manera, se trascienden los límites de la educación con fines compensatorios para lograr que la educación sea un

instrumento que favorezca la inclusión de las personas, así como que ofrecezca herramientas útiles al adulto para todos los momentos de su vida y en diferentes contextos.

4.1.1. Conceptos relacionados con la educación de personas adultas

La preocupación actual por la educación de las personas adultas no se limita, de un modo exclusivo, a la alfabetización de aquellos que, por diversas causas, no han logrado acudir a la escuela o han fracasado dentro de ella. Actualmente, esta perspectiva se ha visto superada ampliamente en aras de una finalidad mayor que aboga por afrontar el reto de lograr un beneficio social mucho más ventajoso que redunde en la calidad de vida de las personas adultas. Si bien, la conceptualización de educación de personas adultas ha ido adquiriendo un sentido más profundo con el paso del tiempo. De la lectura de numerosos trabajos e informes en los que se hace alusión a alguna abstracción del término *educación de adultos*, se observan múltiples definiciones que difieren en función de los momentos históricos y los organismos que las han realizado. Frente a una evidente falta de consenso, la UNESCO contribuyó a delimitar el término y así, en la *V Conferencia Internacional de Educación de Adultos* (CONFITEA V), se definió a la educación de adultos como:

> *El conjunto de procesos de aprendizaje formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la educación continua, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica. La educación de adultos concibe, en términos generales y dinámicos, en el marco de un aprendizaje a lo largo de la vida (Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos de 1997)*

En un sentido más amplio al de la *CONFITEA V*, la OCDE (2005, p. 78) definió la educación de adultos como aquella que:

> *«(…) incluye todas las actividades educativas y formativas realizadas por adultos ya sea por razones personales o profesionales. El concepto incluye la formación general, profesional y empresarial efectuada en un contexto de educación permanente a lo largo de la vida».*

Esta definición de la educación de adultos se presentó en la *VI Conferencia (CONFITEA VI)* celebrada en Belém (Brasil) en 2009 y, en ella, se subrayó la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y su importancia en el modo de afrontar los retos educativos mundiales. Asimismo, se confirmó que, para aumentar la participación de la ciudadanía, fomentar la inclusión social y la equidad es imprescindible contar con una educación de adultos de calidad.

Por otro lado, podemos encontrar términos análogos que se encuentran estrechamente vinculados con la educación de personas adultas, a saber: *andragogía, educación popular, educación permanente, educación recurrente y educación continua*, entre otros.

— La ***andragogía*** se identifica como el componente filosófico y teórico de la educación de adultos. Se vincula a la educación de personas adultas como hecho diferenciado de la educación de niños y jóvenes. Se fundamenta en los principios de participación y horizontalidad para lograr el aprendizaje y la autorrealización de los adultos (Chacón, 2012).

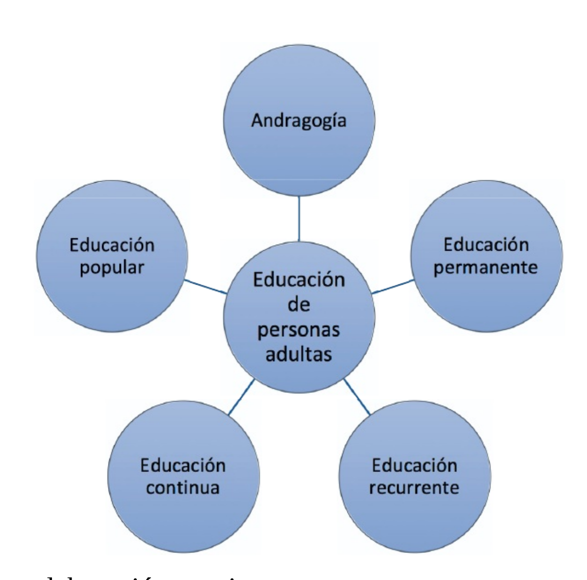
— La ***educación popular*** puede ser considerada como una corriente que aparece en la década de los sesenta del siglo XX y que tiene sus raíces en los América Latina. Frecuentemente, se relaciona con la educación de personas adultas puesto que este movimiento reacciona frente a la enseñanza teórica de la escuela que marginaba a la cultura tradicional popular. Este concepto parte de los presupuestos de Paulo Freire dado que se defiende la libertad de las personas y los pueblos en pro de: la comunicación e interacción entre los educandos; la pedagogía práctica y democrática; la aceptación de un proceso de enseñanza-aprendizaje bidireccional en el que tanto el que enseña como el que aprende intercambian roles; una pedagogía que se sostiene en fundamentos filosóficos que proyectan una perspectiva crítica positiva y vital (Puiggrós, 2016).

— La ***educación permanente***, término que se asocia históricamente al de educación de personas adultas (Muñoz, 2012). En la *Conferencia General de Nairobi* de 1976 ya fue definida por la UNESCO como una expresión que pretende re-enfocar el sistema educativo de un modo global con el fin de desenvolver diferentes posibilidades formativas que van más allá de las ofrecidas por los distintos sistemas educativos. Este proyecto sitúa a los educandos como agentes de cambio de su propia formación mediante la interacción constante de sus actos y de su reflexión. Con este sustrato, la educación de personas adultas no se encuentra limitada al periodo de escolaridad sino, por la manera en la que se produce, contempla todas las dimensiones y etapas de la vida. A su vez, a diferencia de la andragogía, desde la educación permanente se entiende que los procesos que se dan durante la educación a lo largo de la vida han de contemplarse como un conjunto, sea cual sea el periodo vital en el que se encuentran (López y Flecha, 1997).

— La ***educación recurrente*** surge por primera vez en la *VI Conferencia de Ministros Europeos de Educación* que se celebró en Versalles en 1969. Este término apareció para dar respuesta a las necesidades del momento y como resultado de una estrategia ambiciosa que proponía que, tras la etapa de educación básica, se podría alternar la formación con la vida laboral. Esta propuesta constituía una ruta de re-acceso a aquellas

personas que tras el paso de los años deseaban seguir formándose a lo largo de la vida en una educación postobligatoria.

— Finalmente, la ***educación continua*** que hace alusión a todas aquellas iniciativas formativas y programas destinados a personas adultas que terminaron su formación obligatoria. El principal propósito de esta educación es promover la capacitación para nuevos requerimientos laborales, así como afrontar las carencias de todas aquellas personas adultas que en su momento no tuvieron la oportunidad de desarrollar sus capacidades a lo largo de una educación básica.



Fuente: elaboración propia.

Figura 18. Términos afines a la educación de adultos.

4.1.2. El aprendizaje a lo largo de toda la vida

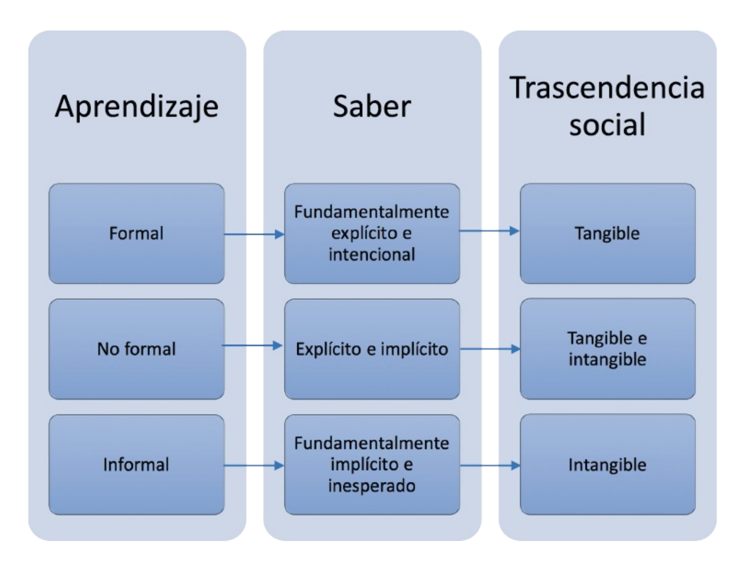
Si analizamos la educación de adultos en función de aquellas competencias que las personas son capaces de adquirir y desarrollar a lo largo de toda su vida, nos damos cuenta de que el aprendizaje sigue desempeñando una función de gran trascendencia en la temática que nos ocupa. En la actualidad, el derecho a la educación de las personas adultas a lo largo de toda la vida se ha reconocido y aceptado como un verdadero reto para nuestra sociedad. Así, para la UNESCO (2010), el aprendizaje tiene la facultad de empoderar a las personas dado que les permite adquirir y desarrollar nuevas competencias, beneficia a las personas adultas, a sus familias, a las comunidades y a la sociedad en general. Pero vayamos por partes, ¿dónde y cuándo tiene sus raíces la perspectiva del aprendizaje como elemento integrador en lo que se ha venido a denominar *aprendizaje a lo largo de toda la vida* (*Life Long Learning, LLL)*? Hace falta remontarse casi medio siglo atrás para encontrar el *Informe «Aprender a ser»* de la Comisión Faure (1972). En este texto se encuentran los fundamentos básicos sobre los que se

configura el aprendizaje a lo largo de la vida y se pone especial atención a la educación como un elemento de carácter permanente en el tiempo y como un producto y proceso personal.

Esta apuesta por un tipo de aprendizaje duradero se consolidó gracias al establecimiento de los cuatro pilares básicos que marcan la calidad de la educación a lo largo de la vida que propusieron Delors y su equipo en el Informe «La educación encierra un tesoro»[80] (1996), estos son: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Esta realidad, establece que el aprendizaje a lo largo de toda la vida supone una ampliación del término educación y rompe con las fronteras de la educación formal para propiciar un papel estratégico a la educación no formal y a los aprendizajes que se dan en contextos informales. Los conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades que pueden adquirirse y/o desarrollarse en la educación no formal e informal han pasado a ostentar el mismo o mayor valor que cualquier otro aprendizaje adquirido en contextos formales siempre que tenga utilidad, sentido y significado para los adultos en el ámbito personal y colectivo. Este planteamiento no es del todo nuevo dado que, constantemente, las personas han aprendido a lo largo de la vida en diversas situaciones y lugares diferenciados de la escuela. Asimismo, el aprendizaje no formal y el informal no siempre han sido bien valorados desde la política, el mundo académico y la empresa. Pero la realidad es que estos aprendizajes tienen una trascendencia social determinada y también están influidos por la motivación de los adultos al tratar de satisfacer su necesidad de aprender, reciclarse o buscar un cambio en sus vidas.



Figura 19: Lifelong learning and organisational culture[81].



Fuente: elaboración propia.

Figura 20. Aprendizajes formal, no formal e informal, saberes y trascendencia social.

La nueva cara del aprendizaje a lo largo de la vida muestra que es eminentemente social, convive en un nuevo mundo en el que la comunicación ocupa un lugar preferencial y en el que las relaciones se han visto modificadas para hacer frente a los nuevos cambios globales. Todo ello no sería así, si el ser humano no fuera capaz de adaptarse y transformar la propia educación que recibe para dar un paso adelante y situar en el lugar que se merece a los aprendizajes no formales y a todos aquellos que tienen lugar dentro contextos informales y de manera implícita, a pesar de que su trascendencia en la mayoría de los casos, sea intangible. Tal y como ocurre con los aprendizajes accidentales que se dan, especialmente, dentro de una comunidad.

La aparición de esta perspectiva sobre el aprendizaje durante toda la vida ha supuesto un paso más en la revolución educativa de las personas adultas. Resulta indiscutible reconocer la trascendencia que ha tenido en lo relativo a la disposición del proceso de enseñanza-aprendizaje. En estos momentos, se ha pasado de un enfoque centrado en el que enseña y en los contenidos que se enseñan a otro enfoque centrado en los que aprenden y en los procesos que se ponen en marcha cuando las personas aprenden. Estos avances llegaron como resultado de diferentes iniciativas internacionales. Caben resaltar, especialmente, aquellas de carácter europeo que tuvieron un especial impacto social, como el programa *Life Long Learning* de 2006 que nació bajo el amparo del *Consejo de Europa* y que tuvo vigencia hasta 2013. Este programa comprendía cuatro subprogramas que se centraban en diferentes etapas de la educación: *Comenius* (Educación Infantil y Primaria); *Erasmus* (Educación Superior); *Leornardo Da Vinci* (Formación vocacional y profesional) y *Grundtvig* (Educación de adultos). A su vez, este programa se encuadró dentro del Marco estratégico *Educación y Formación 2020* (ET 2020), que pretendía el aprendizaje permanente y la promoción de la

movilidad, la calidad y la eficiencia. Todo ello, se ha visto reforzado por el desarrollo de los sistemas de educación y la formación bajo el ángulo de la educación permanente y a escala mundial; tal y como quedó reflejado en el marco de acción de la CONFITEA VI y de la *Estrategia Educativa de la UNESCO 2014-2021* (UNESCO, 2014).

El aprendizaje accidental, también conocido como aprendizaje incidental o serendípico, es aquel que aparece como resultado de las actividades diarias y se caracteriza por se tácito y casual frente al que tiene una intención, es formal y sigue un determinado sistema. Para Conner (2004) este tipo de aprendizaje tiene mayor efecto y tiende a afianzarse mucho más en las personas dado que surge en contextos informales y los aprendizajes se manifiestan por un esfuerzo del aprendiz por tratar de integrar la información de un modo significativo. Este tipo de aprendizaje pone valor a lo que aprendemos en la cotidianeidad y dentro de la comunidad. Desde esta perspectiva, el educador social dedicado a la educación de adultos podría gestar o propiciar entornos en los que concurran aprendizajes accidentales necesarios para estas el crecimiento y mejora de la calidad de vida de estas personas.

4.1.3. Aprendizaje adulto: tecnologías aplicadas a la educación e innovaciones metodológicas

Los avances tecnológicos han logrado que las personas alcancemos nuevos hitos y no existe nada que haga pensar que no lo seguiremos haciendo en el futuro. En el campo de la educación de adultos se atiende a una amplia gama de necesidades y, en todas ellas, la tecnología juega un papel preponderante. Los educadores sociales pueden tener el reto de instruir a personas adultas y/o mayores que requieren: alfabetización digital; aprender a leer; obtener algún tipo de certificación que les permita alcanzar nuevos niveles formativos; desarrollar nuevas competencias y habilidades para el empleo; etc.

Una manera de iniciarse en este campo profesional consiste en considerar que la aparición de la singularidad tecnológica no ha logrado derribar la interacción que se produce en el *aprendizaje presencial*. Según esta clásica modalidad, las interacciones entre adultos que aprenden requieren de un espacio físico en el que relacionarse y en el que surjan los aprendizajes. Si bien, el creciente desarrollo tecnológico ha dado lugar a formas mixtas de enseñar y aprender en las que el *aprendizaje semi-presencial* (*blended learning*) ha plasmado una mejora calidad de vida de las personas adultas que aprenden sobre la base de una flexibilidad relativa que les permite conjugar sus tiempos, sus necesidades sociales, laborales y familiares gracias una mezcla de aprendizaje en línea con momentos de interacción *cara a cara* dentro de un mismo espacio físico.

*El **blended learning** o aprendizaje semipresencial es un tipo de educación mixta que conjuga el **e-learning** (aprendizaje a distancia desde Internet y electrónico) con encuentros presenciales. Esta tendencia educativa está imponiendo programas formativos que utilizan herramientas comunicativas y tecnológicas recientes junto con nuevas propuestas metodológicas.*

Finalmente, encontramos el *aprendizaje a distancia*[82] *y otros aprendizajes afines como el e-learning* o el *m-learning* que permiten enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde planteamientos cada vez más tecnológicos (García Aretio, 2014). Estos aprendizajes permiten a los aprendices tener una flexibilidad total en la gestión del conocimiento y, por tanto, requieren que los educadores sociales que se ocupen de esta labor adquieran una formación cada vez más específica.

*El **aprendizaje a distancia** es aquel que no requiere de asistencia presencial del aprendiz a un lugar físico de encuentro con el enseñante. Por lo general, el aprendiz cuenta con un material de estudio que promueve la gestión propia del aprendizaje. Mientras que el **m-learning** o aprendizaje móvil es un proceso formativo similar al e-learning pero está mediado por dispositivos móviles portables (por ejemplo: teléfonos móviles, tablets, etc.) que permiten al aprendiz acceder a los contenidos de enseñanza en cualquier momento y desde cualquier lugar.*

En otro orden, la tecnología no lo es todo dentro de los nuevos procesos de enseñar y aprender. La adaptación de las personas adultas mediante el aprendizaje es una manera de crecer y sobrevivir en el ámbito social y profesional, pero va más allá de la tecnología para poner énfasis en los planteamientos metodológicos que subyacen a determinadas innovaciones educativas. A continuación, se muestran algunas tendencias metodológicas y estratégicas que son especialmente interesantes para desarrollar dentro del campo de la enseñanza de personas adultas:

— ***Aprender haciendo (Learning by doing)***. Es un modelo que parte de los presupuestos de Dewey para centrar los procesos de instrucción en la experiencia del que aprende (Ruiz, 2013). Esta propuesta considera que el conocimiento se construye haciendo cosas en interacción con otras personas (Schank, Berman, & Macpherson, 1999). Desde esta perspectiva, la indagación y el ensayo-error juegan un papel esencial para analizar los antecedentes, las decisiones, las ejecuciones y las consecuencias de nuestros actos (así como los de los demás)[83]. Este tipo de aprendizaje va más allá del aprendizaje memorístico para abordar un modelo de *aprendizaje basado en el pensamiento* (*Thinking-based learning*). Para poner en marcha este método se deben diseñar actividades o tareas auténticas, procedimentales y plenas de significado para los que aprenden.

— ***Aprendizaje colaborativo***. Esta propuesta metodológica tiene cada vez mayor relevancia fruto de la incorporación de las últimas tecnologías de la información y de la comunicación que ejercen un impacto directo sobre la esencia de los aprendizajes en los que interactúan diferentes personas. De tal manera, el aprendizaje se construye en comunidad y en ausencia de límites espaciales y temporales gracias a las múltiples posibilidades que ofrecen los entornos virtuales (por ejemplo: las redes sociales; herramientas colaborativas en línea como *Dropbox, Google Drive,* etc.)[84]. A su vez,

se debe tener en cuenta que el aprendizaje colaborativo parte de un modelo en el que se potencian las interacciones y los intercambios entre diferentes personas que pueden ser más o menos heterogéneas pero que participan para alcanzar un objetivo colectivo común dentro de un proyecto colaborativo (Hernández, González y Muñoz, 2014). Este modelo es relevante para los educadores sociales que desarrollan su labor en la educación de personas adultas, puesto que cede el protagonismo y la responsabilidad del aprendizaje a los adultos que aprenden, frente a otros modelos más tradicionales en los que se sitúa el foco de interés en el que enseña y la transmisión de conocimientos es unidireccional. A su vez, este modelo de aprendizaje comparte ciertos paralelismos con el llamado *aprendizaje cooperativo* (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999) en el que el enseñante tiene un rol más directivo y evaluador que en el caso del aprendizaje colaborativo en el que ejerce un perfil más cercano al de facilitador de los procesos de interacción[85].

— ***Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)***. Es una propuesta de aprendizaje que busca que los aprendices adquieran conocimientos y competencias mediante la realización de proyectos que tratan de dar respuesta a problemas que pueden ocurrir en la vida real. En esta metodología se parte de una situación o problema real en lugar de la teoría para interaccionar con otros, desarrollar el pensamiento crítico y alcanzar diferentes niveles de logro.

— ***Aprendizaje inverso o Flipped learning***. Es otro modelo pedagógico en el que se otorga el protagonismo a los aprendices y el sistema tradicional de enseñanza se invierte. Se trata de un método de enseñar y aprender abierto que integra la tecnología digital. En este modelo, los aprendices obtienen información que deben trabajar de manera previa a una clase o seminario. Con posterioridad, los aprendices practican en clase, aplican lo aprendido y el enseñante orienta y guía su aprendizaje. Finalmente, los aprendices, ya fuera del aula, deben consolidar los conocimientos y profundizar en ellos. Este modelo supone una variante del aprendizaje colaborativo basado en la consigna *aprender y enseñar juntos* con un diseño colaborativo y social que puede llevarse a cabo a lo largo de toda la vida.

— ***Aprendizaje basado en simulaciones***. Hace alusión a un modelo de enseñanza que utiliza simulaciones para propiciar un ambiente de aprendizaje óptimo para las personas (Sarracino, 2014). Por ejemplo, todos aquellos ambientes que se desarrollan gracias a los últimos avances tecnológicos como son: la *realidad aumentada* y la *realidad virtual*. Los entornos de simulación permiten que el que aprende tome conciencia de las consecuencias de las decisiones que toma, pero en un ambiente recreado virtualmente. De tal manera, mediante actividades simuladas e inmersivas, los aprendices experimentan, resuelven problemas, y exploran situaciones tal y como ocurre en

cualquier propuesta basada en el *aprender haciendo*, pero de un modo simulado. A su vez, las simulaciones se pueden diseñar de acuerdo con el nivel de desarrollo de aprendizaje que presenta cada persona.

— ***Gamificación del aprendizaje***. Se trata de una de las últimas tendencias educativas, una innovación estratégica, que recurre al juego para tratar de motivar el aprendizaje. Asimismo, este método considera que el juego favorece el desarrollo de la creatividad y consolida el aprendizaje dado que en el juego surgen componentes emocionales que contribuyen a que el aprendiz tenga una mayor motivación, concentración, esfuerzo, etc. Este método utiliza reforzadores que sirven para recompensar logros en los aprendizajes. Estos reforzadores son las llamadas *insignias* u *openbadges* que incluso sirven para establecer diferentes niveles e incluso rankings entre los aprendices[86], [87].

4.1.4. Calidad de vida en personas adultas y mayores

El aprendizaje a lo largo de la vida constituye el gran reto educativo para nuestra sociedad actual y también es una oportunidad única para asumir la transformación social a partir de los cambios surgidos desde la llamada *Sociedad del Conocimiento*. Si bien, este no es el único reto al que se enfrenta el ser humano, ya que no solo tiende a la capacidad de adaptación y de seguir aprendiendo a lo largo de la vida; el ser humano tiende de manera natural a la felicidad.

La felicidad es un constructo subjetivo que cada uno de nosotros consideramos de manera diferenciada pero que supone una meta para todas las personas. La inclinación del ser humano hacia el bienestar es propia de las sociedades democráticas y tiene su fundamento más inmediato en los orígenes del estado de bienestar social de finales del siglo XX (Pérez Serrano, 2013). Precisamente, es en la década de los noventa del siglo pasado cuando emerge el término calidad aplicado a diferentes dimensiones de la vida humana como son educación, salud, actividad física, etc. La calidad se convierte en un elemento clave para los gobiernos que, mediante la educación y la cultura tratan de fomentar la responsabilidad de los ciudadanos con el objeto de garantizar su realización personal y afrontar los desafíos futuros. Pero ¿qué es la calidad de vida? Tal y como señala Pérez Serrano (2013, p. 137), existen dos grandes debates en relación con este término:

> *— En primer lugar, aquellos que consideran que la calidad de vida se refiere a las condiciones de percepción subjetiva, frente a los que abogan que ha de referirse tanto a aspectos subjetivos como objetivos.*
>
> *— En segundo lugar, aquellos que abogan por que el concepto calidad tiene un marcado carácter ideográfico, frente a aquellos que estiman que este concepto tiene un carácter nomotético.*



Figura 21. Las personas mayores son más felices [88].

Estos debates han dado lugar a múltiples definiciones de calidad de vida, una de las más representativas surge de la *Organización Mundial de la Salud* (1994), que considera que:

> *(…) la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, sus expectativas, sus normas, sus inquietudes. Se trata de un concepto muy amplio que está influido de modo complejo por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con los elementos esenciales de su entorno.*

La calidad de vida [89] es un concepto que debe analizarse multidimensionalmente para valorarlo (Bowling, 2005). Para Pérez Serrano (2013), la calidad de vida se fundamenta sobre tres ejes transversales como son: el *estado físico-psíquico, la estabilidad emocional y las expectativas y atribuciones de desarrollo personal*. Estos tres ejes se corroboran en los diferentes análisis conceptuales del término calidad de vida.

En la actualidad, la calidad de vida es un componente relevante en la evaluación del estado de la salud que incluye la medida de variables físicas, psicológicas y sociales que provienen desde una valoración tanto objetiva como subjetiva (Fernández-Ballesteros, 2011; Noriega, Velasco, Pérez-Rojo, Carretero, Chulián, y López, 2017). Diferentes estudios han puesto de manifiesto que la calidad de vida es esencial para evaluaciones primarias y secundarias de la depresión, deterioro cognitivo y la salud en general de las personas adultas y mayores (Mol *et al.*, 2007; Speight & Barendse, 2010; Poblete *et al.*, 2015). Por tanto, la calidad de vida tiene gran relevancia para el establecimiento de medidas sociales y sanitarias en la gran mayoría de los países, dado que existe preocupación no solo porque esta población viva más, sino porque viva mejor, de manera plena y satisfactoria. A tal efecto, estas medidas sociales

hacen referencia al desarrollo de capacidades que permiten al colectivo de personas adultas y mayores: afrontar las dificultades; disminuir los efectos de los déficits propios del envejecimiento; así como mejorar la salud física, mental y cognitiva con el propósito de incrementar la satisfacción con la vida y con la participación social.

Finalmente, se debe tener en consideración que, especialmente, la calidad de vida de las personas mayores es un reto de primer orden para los gobiernos que tratan de afrontar el envejecimiento creciente de la población. Al respecto, la *Organización Mundial de la Salud* está promoviendo numerosas propuestas para optimizar este periodo vital, manteniendo, previniendo y preservando el estado de los mayores a partir del concepto de envejecimiento activo que engloba cuatro pilares fundamentales: salud, participación, seguridad y aprendizaje a lo largo de la vida (Cuenca, 2018).

4.1.5. El papel de la Educación Social ante la educación de adultos y el fomento de la calidad de vida en personas adultas y mayores

La Educación Social debe tener un papel relevante en la asunción de los retos y el impulso necesario que se deriva tanto de la educación de adultos como de la promoción de la calidad de vida de personas adultas y mayores. Para ello, se supone que la Educación Social contribuye de manera colaborativa al aprendizaje de los adultos, propugnando un modelo de aprendizaje que no tiene por qué hacer referencia prioritaria a aprendizajes propios de la educación formal, tal y como se indicó en apartados anteriores, sino a aquellos que derivan directamente de necesidades sociales y personales. Por ello, la Educación Social puede fomentar el aprendizaje de habilidades para aprender contenidos más allá del aprendizaje por contenidos propios del paradigma tradicional.

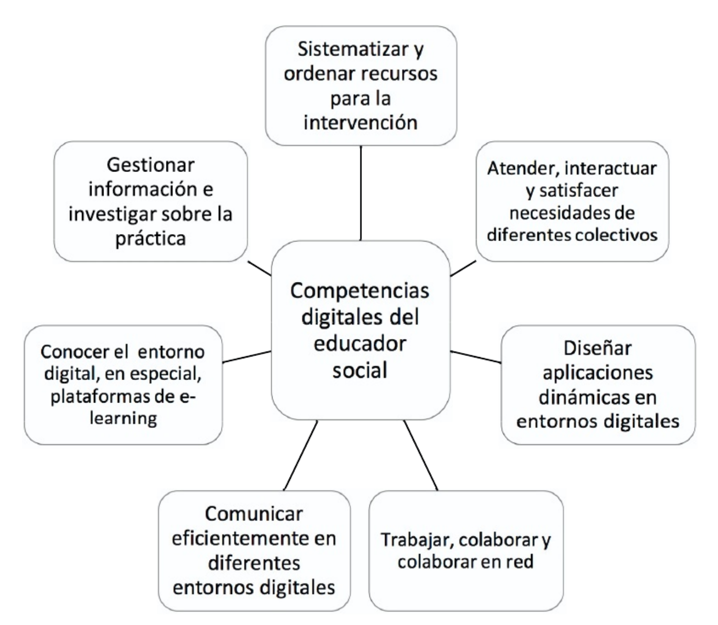
> *El paradigma de enseñanza tradicional era dominante hace unos años. En este modelo la importancia del proceso recae en el que enseña, en sus métodos de instrucción y, de forma prioritaria, en todos los contenidos que pueden resultar relevantes para el desempeño profesional de los que aprenden. Desde este paradigma, el aprendizaje era entendido bajo el mismo prisma de la metáfora de la «adquisición de conocimientos» (Mayer, 2002). Según dicha metáfora el aprendizaje se produce cuando la información es transferida desde una persona con unos conocimientos a otra que no los tiene.*

En los momentos actuales, se está imponiendo un nuevo paradigma de aprendizaje centrado en habilidades y que va acompañado de propuestas basadas en el aprendizaje significativo (Mayer, 2004), que confiere un papel activo a los aprendices que construyen sus propias representaciones mentales, con sus propios intereses y tratando de dar sentido a sus experiencias vitales y a las de sus iguales. Este tipo de aprendizaje se encuentra en sintonía con los fundamentos del paradigma social, puesto que tiene en cuenta que el rasgo predominante de nuestra sociedad es la búsqueda de la calidad frente a las nuevas exigencias que surgen. Si bien, la búsqueda de calidad no debe estar reñida con la promoción del

pensamiento crítico de aquellos que aprenden ni con la promoción de valores positivos construidos desde, por y para la comunidad.

También, desde este paradigma, el educador social ha de ser capaz de mediar aprendizajes y alfabetizar tecnológicamente a los adultos mayores. La personalización del conocimiento exige al educador social intervenir con los adultos mayores desde una mayor complejidad dado que se requieren nuevos métodos de enseñanza que respeten la individualidad y sus necesidades culturales, científicas y laborales. Pero esta visión personalista no debe dejar de lado el trabajo centrado en la adquisición y desarrollo de habilidades necesarias para el fomento de las relaciones interpersonales. Todo ello tiene un gran interés pues, en muchos casos, los educadores sociales trabajan con personas desempleadas y también con personas jubiladas. En ambos casos, la preocupación por la perspectiva psicológica y social debe estar presente.

En conclusión, el hecho de seguir aprendiendo se ha convertido en un reto para toda la sociedad y para los adultos mayores en particular. El educador social puede tener un rol preponderante en este escenario, en el que se predispone al ser humano en la necesidad de mejorar. Es cierto que, cada vez, se demanda más la formación de la capacidad productiva de los individuos pero no se debe perder de vista la necesidad de respetar la singularidad y el deber de formar personas capaces de autodeterminarse y de gestionar sus vidas de manera integral y sana. Aprender se relaciona con la labor del que enseña, para ello en la educación de adultos es imprescindible que el educador social reúna una serie de competencias digitales (ver figura 22) que se han de complementar con otras competencias como son: la *capacidad de organizar el trabajo* y el diseño de aquello que se pretende enseñar; *facilitar la comunicación* orientando el discurso, generando debates, publicando información, promoviendo el pensamiento crítico; *facilitar los aprendizajes* fomentando el aprendizaje colaborativo, la enseñanza recíproca y promoviendo valores sociales positivos, etc.



Fuente: elaboración propia a partir de García-Castilla, De-Juanas, Vírseda-Sanz, & Páez, (2018, p. 6).

Figura 22. Competencias digitales del educador social.

4.2. INTERVENCIÓN-ACCIÓN SOCIOCULTURAL Y SOCIOCOMUNITARIA

Siguiendo a Gil Jaurena (2013), la intervención sociocultural aparece en el contexto europeo durante los años sesenta del siglo pasado. Surge como una manera singular de intervención que se relaciona con la aparición de nuevas necesidades de ocio que ocurren por un aumento del tiempo libre de las personas y para dar respuesta ante la homogeneización cultural resultante de las formas de dominación económica de las denominadas «industrias culturales». La intención de la intervención sociocultural es cambiar el tiempo libre por un tiempo de participación y autorrealización, y a los espectadores en participantes [90].

4.2.1. Animación sociocultural, educación popular y desarrollo comunitario

Animación sociocultural

Se trata de la metodología más relevante dentro de la intervención sociocultural. Por ello, tiene un especial desarrollo dentro de este tema. También, porque la animación sociocultural puede considerarse una estrategia educativa, dada su naturaleza práctica, que promueve la interacción y la comunicación de los miembros de un grupo.

La animación sociocultural tiene un potencial pedagógico y un gran interés para la pedagogía social dado que con sus prácticas permite que las personas interpreten por sí mismas la realidad desde un marcado carácter procesual y vivencial en el que la ética y la política se materializa como un valor dentro de los procesos de animación (Sáez, 2010). Pero, ¿qué es la animación sociocultural? Siguiendo a Sarrate (2011), se trata de una metodología

que pretende que la persona tome conciencia de la realidad en la que vive y participe en su transformación y mejora. Para ello, se sirve de: los derechos humanos; el respeto a la igualdad de género; el logro de la inclusión social; la lucha frente a la pobreza; la sostenibilidad ambiental; y la atención a la diversidad. Al respecto, Caride (2005) indica que:

> *«(…) diferentes autores han coincido en valorar la Animación sociocultural como una práctica sociocultural y educativa relevante para el desarrollo individual y social, que actúa como mediadora entre la tradición y el cambio, y a través de la cual deberá lograrse que un amplio conjunto de actores sociales —movimientos asociativos, instituciones educativas y culturales, administraciones públicas, empresas, organizaciones no gubernamentales, etc.— se sientan corresponsables del quehacer cultural más cotidiano, y fomenten actitudes y comportamientos que incentivan la comunicación y la participación cívica, la creatividad y la capacidad expresiva, la autorrealización individual y la transformación social» (p. 77)*

Según Trilla (1993), tradicionalmente, la animación sociocultural ha tratado de ir en contra de la cultura de masas para encontrar un referente en la cultura popular; y se define como una práctica educativa relacionada con un contexto concreto, cuyo sujeto no es el individuo, sino el grupo, la comunidad.

Por otro lado, la animación sociocultural pretende la transformación social promoviendo una serie de principios (Sarrate, 2011) como son: la participación; la comunicación; la democracia cultural; la promoción de valores; y la acción transformadora. Estos principios son llevados a cabo en centros educativos donde la animación sociocultural tiene una especial visibilidad, como son: las casas de cultura, los centros cívicos, las asociaciones, los museos, los ayuntamientos, etc. Pero también la escuela puede ser un buen espacio para el desarrollo de procesos de animación sociocultural. De tal manera, en los centros educativos se puede realizar, desde la animación sociocultural: actividades extraescolares; actividades complementarias; espacios o parcelas de tiempo para juegos de convivencia; acontecimientos culturales internos (celebración de fiestas); programas abiertos; actividades dentro del aula; actividades para, por y desde la comunidad.

> *Para Trilla (op. cit.), **la animación sociocultural** se caracteriza por ser:*
>
> 1) *Acción, intervención, actuación…o como conjunto de acciones, intervenciones, actuaciones.*
>
> 2) *Actividad, práctica social, o conjunto de actividades o prácticas sociales;*
>
> 3) *Método o manera de hacer una técnica.*
>
> 4) *Proceso en sucesión progresiva de acontecimientos.*
>
> 5) *Programa o proyecto en el que se debe destacar la labor de diseño de las actividades, procesos, acciones…*
>
> 6) *Función social dentro de la propia comunidad.*
>
> 7) *Factor en el que se ha de poner énfasis en lo operativo y en lo que genera, produce, etc.*

También Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2006) señalan otros rasgos de la animación sociocultural que conviene tener presentes:

— Aparece a raíz de los movimientos populares y de la educación popular.

— En su origen pretende dar respuesta a diversas necesidades sociales y a los desequilibrios generados principalmente después de la II Guerra Mundial.

— En su desarrollo tienen un papel relevante las evoluciones del concepto democrático de cultura.

— Tiene lugar tanto en el ámbito rural como urbano.

— Desarrolla programas específicos para la formación de sus agentes.

— Se llevan a cabo estudios e investigaciones sobre ella.

Educación popular

Este término es más utilizado en América Latina y tiene una relación estrecha con la animación sociocultural. A su vez, la educación popular tiene que ver con un enfoque que comprende el hecho educativo como una actuación participativa y transformadora, en la que el aprendizaje se basa en la experiencia de las personas y grupos en las que se tiene en consideración el contexto histórico y político pasado y actual desde la cotidianidad (Puiggrós, 2016).

Para Sirvent (1994), las prácticas de educación popular comparten una serie de características con la animación sociocultural:

— La dimensión popular y el objetivo de defender la elaboración de un proyecto político-social.

— Ambos abordan procesos de circulación, apropiación y producción colectiva de conocimiento de la realidad cotidiana que se analizan críticamente para superar la dicotomía teoría y práctica.

— Tanto la educación popular como la animación sociocultural parten de situaciones problemáticas de los sujetos para encontrar las causas y consecuencias. Posteriormente, se establecen los fines y medios para la acción.

Desarrollo comunitario

Para Gil Jaurena (2013), se trata de una metodología de intervención que surge con el propósito de movilizar los recursos humanos y las instituciones mediante la participación activa de las personas en el estudio, diseño, ejecución y evaluación de programas dirigidos a la mejora del bienestar y calidad de vida. Esta metodología se desarrolla dentro de una comunidad entendida como un colectivo de individuos que residen en un mismo territorio y que se sienten e identifican como parte de él. Asimismo, el término desarrollo comunitario implica la unión de los miembros de una comunidad para fortalecerse y realizar una acción comprometida y común frente a un determinado problema social. A su vez, también implica

que cada individuo de la comunidad tiene la opción de llegar a ser un agente activo de su propio proyecto de vida y del crecimiento de la comunidad a la que pertenece.

Por otro lado, la aplicación del enfoque educativo basado en el desarrollo comunitario se ha llevado a cabo tanto en zonas urbanas periféricas y marginales como en zonas rurales con una productividad baja con pocos recursos y rentas pobres (Hernández, 2007).

Asimismo, el desarrollo comunitario requiere ser capaz de afrontar una serie de retos como son (Camacho, 2013, pp. 210-211):

— La transversalidad. Entendida como una herramienta metodológica que trabaja la diversidad social y pretende frenar las prácticas excluyentes dentro de una comunidad. Para lograr la transversalidad es preciso que exista voluntad política y capacidad de empoderamiento por parte de las entidades sociales.

— La implicación-participación. Se trata de la implicación de la ciudadanía para participar mediante prácticas democráticas en el desarrollo de la comunidad.

— La flexibilidad que permite incorporar propuestas y acciones en función de cómo se van realizando los procesos de desarrollo comunitario.

— La confianza entendida como una dimensión imprescindible para que los ciudadanos logren el éxito en los procesos participativos.

— Autoaprendizaje y aprendizaje mutuo para reconocer los saberes propios y de los demás dentro de la interacción que se produce en este proceso participativo.

— La aplicación entendida como un paso entre la transformación social y la acción-reflexión-acción para el desarrollo de la comunidad.

— Eficacia investigadora que tiene que ver con la propia competencia de la comunidad para analizar, poner en práctica y evaluar los procesos de cambio propios del desarrollo comunitario.

4.2.2. Intervención-acción sociocomunitaria (ISC)

En los últimos tiempos se viene hablando de un modo insistente del término *comunidad*. En opinión de Llena, Parcerisa y Úcar (2009, p. 23): «(…) se puede hablar de que una comunidad existe cuando hay personas que así lo sienten, así lo manifiestan y así se consideran». Mientras que si se hace alusión al término *sociocomunitario* encontramos que se utiliza con frecuencia como sinónimo de comunitario, aunque enraíza sus orígenes en las aportaciones del socioconstructivismo, en el que se evidencia una perspectiva dialógica de la educación, por lo que se acentúa la dimensión comunicacional entre los miembros de una comunidad (De-Juanas, 2011). Por tanto, la intervención sociocomunitaria (en adelante, ISC) son acciones comunitarias intencionales que tienen por objeto optimizar el bienestar y la situación social de un sujeto o colectivo para dar respuesta a una serie de problemas comunitarios buscando en último término la transformación social.

La ISC tiene dos tareas básicas (De-Juanas, 2011):

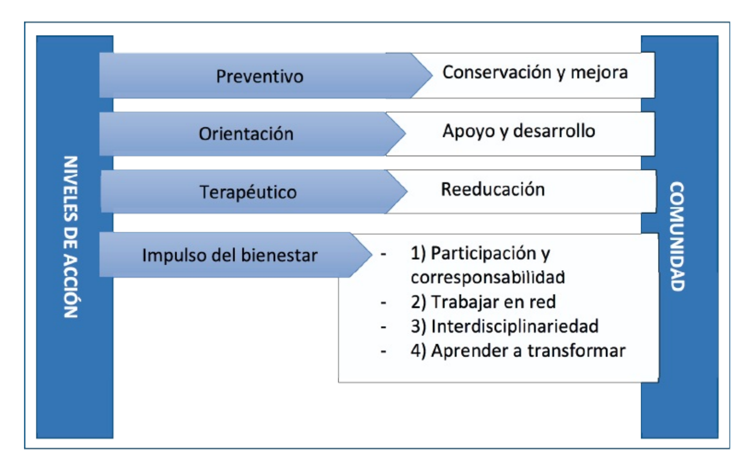
1) *La difusión de los beneficios de la práctica social democrática en comunidad.*

2) *Asegurar que cada individuo, grupo o pueblo pueda participar de manera autónoma y responsable en la creación y deleite de los bienes sociales.*

En este escenario, cualquier persona puede ser susceptible de ser un potencial agente de ISC. No obstante, la ISC para ser más eficiente debe ser planificada, ejecutada y evaluada por profesionales que tengan en consideración fundamentos de intervención teóricos y prácticos. Pero ¿cuáles son las actuaciones que pueden llevarse a cabo desde la ISC?

En un primer plano estaría la *acción preventiva*, en la que se pretende conservar, proteger e incluso mejorar a la comunidad. El discurso preventivo de la ISC apuesta por imposibilitar situaciones de exclusión y de inadaptación social mediante un trabajo integral a medio y largo plazo. La puesta en marcha de la acción preventiva se manifiesta en la configuración de planes para la prevención de drogodependencias, el establecimiento de programas socioeducativos multiestratégicos y eficaces para trabajar con jóvenes y adolescentes en situación de riesgo social, etc. En este nivel, es prioritario el desarrollo de la resiliencia entendida como una capacidad personal o grupal para superar situaciones desestabilizadoras y sobreponerse a ellas. En otro nivel, estarían aquellas *actuaciones dirigidas a ofrecer información, orientación y apoyo al desarrollo de la persona y de la comunidad.* Al respecto, se pueden realizar actuaciones para servir de promotor de empleo mediante plantes de inserción sociolaboral, promoción de la cultura, educación de familias, educación de adultos, animación sociocultural con personas mayores, creación de escuelas de padres, etc. En un siguiente nivel, se pueden realizar *actuaciones terapéuticas* o tratamientos que tendrían un carácter reeducador o corrector. Entre las mismas, podrían considerarse los talleres ocupacionales, las propuestas dirigidas a la modificación de conducta, en colectivos en situación de dificultad, las propuestas de mediación familiar, etc.

En otro nivel de acción, es necesario abordar la acción sociocomunitaria desde varios enfoques complementarios en los que se impulse el bienestar comunitario: 1) desde la participación y corresponsabilidad de los implicados en ella para la búsqueda del acercamiento de los recursos y las decisiones a los interesados; 2) desde el trabajo en red, a partir de una consideración ecológica de los procesos sociales y de intervención; 3) desde la interdisciplinariedad como dimensión globalizadora y como espacio donde los diferentes profesionales y disciplinas que actúan puedan debatir sus diferentes perspectivas teóricas, metodológicas y prácticas para acordar acciones eficaces; por último, 4) para aprender a transformar, desde una dimensión educativa y que los miembros de la comunidad gestionen de forma autónoma sus propios recursos para el desarrollo (Bueno, 1991; García Canclini, 2005; Úcar y Llena, 2006; Melendro, 2011).



Fuente: elaboración propia.

Figura 23. Niveles de actuación en la comunidad desde la ISC.

4.3. PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO FORMAL

4.3.1. La presencia de la Pedagogía Social en la educación formal

Todas las reformas educativas que han surgido en los últimos años no han logrado lo esperado. Esencialmente, el motivo que se aduce es que no han sintonizado con el paradigma educativo que se encontraba en vigor (De-Juanas, 2010). Entre las principales razones de este desajuste destaca la propia naturaleza de la sociedad en la que vivimos. Una naturaleza caracterizada por el cambio constante, el desarrollo tecnológico, los avances científicos, los cambios culturales y la incorporación inmediata de nuevos desafíos al panorama educativo y social. Por ello, la evolución de la arquitectura legal que sostiene la educación universal que se imparte en escuelas e institutos, así como la que se ofrece desde las universidades, se ha visto en entredicho. En nuestro presente, la educación en la escuela e institutos ha tenido grandes avances e innovaciones, pero nunca llegan ni han llegado a estar en el nivel del desarrollo histórico actual. Por tanto, se requiere poner énfasis en afrontar los grandes retos que la sociedad le pida y tratar de acercar el conocimiento a los alumnos de un modo distinto, más inclusivo y rápido. Todo ello, llevará a la escuela a convertirse en una fuerza de cambio social, especialmente, en los primeros años en los que se desarrollan actitudes fundamentales para llegar a ser ciudadanos de hoy preparados para el mañana.

Al respecto, la pedagogía social y la educación social, se relacionan directamente con la educación formal a pesar de que tienen su origen y fundamentación en las instituciones educativas no escolares (March y Orte, 2014). Esto es así porque la pedagogía social es dinamizadora de las condiciones educativas sociales y culturales y también porque pretende prevenir, compensar y reconducir la dificultad, la exclusión y/o el conflicto social (Ortega,

2005). Por tanto, la pedagogía social puede contribuir y contribuye de manera activa en la transformación y mejora del engranaje educativo formal, pero desde planteamientos novedosos, para incidir y potenciar aspectos tan relevantes como: 1) la prevención, el seguimiento y control del absentismo escolar; 2) la activación y fortalecimiento de la participación familiar y comunitaria; 3) la educación para la convivencia; 4) el fracaso escolar; 5) la atención a la diversidad; 6) la resolución de conflictos; 7) la educación en valores; 8) la puesta en marcha de programas que incidan en habilidades y competencias sociales tan relevantes como la inteligencia emocional, la asertividad, la resiliencia y las habilidades sociales, la salud, el respeto al medioambiente, entre otros.

En línea con estos planteamientos, March y Orte (2014) inciden en que la escuela tiene una dimensión socioeducativa que trasciende lo meramente instruccional. Por ello, se deben poner en valor los aspectos socioeducativos que tienen lugar en los centros educativos y reivindican la escuela como un espacio en el que tienen que colaborar en red los profesionales de la educación, las familias y la comunidad. Según March y Orte, la pedagogía social está presente en las aulas e irrumpe en el quehacer de los maestros que, muchas veces sin saberlo, están inmersos en procesos de reflexión y de intervención propios de la educación social.

En un sentido similar, Castillo (2013) considera que no existe ningún tipo de duda de que la educación social realiza una aportación importante a la escuela ofreciendo un nuevo modo de hacer y desarrollar las cosas, con una metodología y sensibilidad diferenciadas para promover el desarrollo de competencias concretas relacionadas con el seguimiento, la proximidad, la comunicación o la mediación. También, Sánchez Martínez (2008) subraya la importancia del rol de los educadores sociales en los centros educativos escolares como agentes de cambio, de mediación y con un papel relevante en la estructura organizativa de las escuelas. Por su parte, Parcerisa (2007) considera que se debe encontrar un marco de intervención dentro del actual modelo de enseñanza para la educación social. Esto supone que la Educación social contribuye a resolver problemas emergentes que favorecen el desarrollo de la educación integral del alumnado dentro de la comunidad.

En relación con estas aportaciones, la pedagogía social está presente en la escuela también desde un planteamiento legislativo, ya que la LOMCE pretende dar solución a los problemas sociales que se dan en la escuela desde la Educación Primaria y que afectan a la convivencia y a las relaciones interpersonales e interculturales que se dan en los centros. En consecuencia, la escuela incorpora la asignatura Valores Sociales y Cívicos como alternativa a la asignatura de Religión. Desde esta asignatura, se refuerza la preparación de las personas para comportarse como ciudadanos participativos que han de mostrar su implicación en el desarrollo de la sociedad democrática. Para ello, aumenta el interés de la escuela por fomentar el desenvolvimiento de procesos educativos que impulsen la participación individual para el logro de metas colectivas. En consecuencia, se quieren enriquecer las experiencias sociales de los alumnos teniendo poniendo de relieve que viven en sociedad,

mientras se forman en las aulas y en los espacios comunes del centro. En esta asignatura se trabajan los siguientes bloques para el currículo básico de la Educación que se estableció en el año 2014: *1) la identidad y la dignidad de la persona; 2) la comprensión y el respeto de las relaciones interpersonales; 3) la convivencia y los valores sociales.* Como se puede apreciar, estos contenidos tienen una estrecha relación con la pedagogía social.

Así pues, tal y como señalan March y Orte (2014), podemos hablar de una *pedagogía social escolar* que, a la vista de las nuevas realidades sociales, ha de incorporarse en los diferentes niveles educativos formales y debe tener una posición relevante para apoyar el funcionamiento general de la vida en los centros educativos y, de este modo, facilitar el progreso de los alumnos y de las familias en su devenir académico.

4.3.2. El educador social en la escuela: funciones, formación y situación actual en España

La diversidad social y cultural que se encuentra en los centros educativos españoles es cada vez mayor. Por ello, se requiere prestar especial atención a la educación en valores, a la integración multicultural, al establecimiento de planes de convivencia y/o medidas de mediación. En este contexto, el perfil profesional del educador social, por su formación y competencias, debe adquirir un rol relevante en las escuelas para la prevención y resolución de muchos de los conflictos que surgen en las aulas. Así como para desarrollar otras funciones como: controlar el absentismo y situaciones de fracaso y violencia escolar; ofrecer atención individualizada a los alumnos con dificultades de adaptación; acoger y acompañar a estudiantes inmigrantes; colaborar en proyectos de educación para la salud, valores, medioambiente, etc.; establecer planes de formación en temas transversales para los alumnos y las familias; organizar actividades de animación sociocultural; crear espacios de mediación de conflictos; etc.

*Las **funciones del educador social** en los centros educativos de secundaria deberían ser (Menacho, 2013):*

— La participación en la elaboración de los documentos de organización y función de los centros en aspectos como la detección de necesidades socioeducativas y el análisis de circunstancias socioeconómicas y familiares del entorno.

— La coordinación con el equipo directivo, tutores y Departamento de Orientación en relación con temas de mediación, absentismo, educación en valores, etc.

— La colaboración en el control de absentismo escolar.

— El fomento de la participación de las familias.

— La coordinación con instituciones del entorno.

— La inclusión dentro del Departamento de Orientación, ofreciendo estrategias para la resolución de problemas dentro y fuera del aula y protección de la convivencia en el centro.

— *La elaboración, gestión y evaluación de programas educativos relacionados con la educación integral y la convivencia.*

Se trata de fortalecer a los alumnos y a las familias que se encuentran en el sistema educativo, en todos los centros, no solo en aquellos que presentan mayor conflictividad social. La aportación de los educadores sociales a los centros educativos es global, dadas sus funciones y su capacitación profesional para actuar como agentes de intervención y de cambio tanto en el contexto académico como en el familiar. No debe limitarse a la solución de las dificultades que el profesorado no logra resolver (Cuesta, Martínez, Cuesta, Sánchez y Orozco, 2017). Su preparación les capacita para abordar los problemas sociales que ocurren en los centros de una nueva manera, asumiendo un conjunto de competencias especializadas para trabajar en equipos interdisciplinares y poder elaborar de manera cooperativa y en red programas y planes de intervención educativa de carácter extracurricular. Pero para poder hacerlo, los educadores sociales requieren estar integrados en las escuelas, estar cercanos a los alumnos, así como conocer y dominar sus funciones en los centros escolares. Dentro de esta perspectiva, es interesante que los educadores sociales sean conocedores de que pueden tener un papel destacado en los centros educativos y en todos los niveles desde infantil hasta bachillerato. A su vez, han de conocer diferentes experiencias educativas, el currículo escolar, la legislación educativa, las competencias profesionales de los maestros y otros profesionales como pedagogos, orientadores, trabajadores sociales, logopedas, psicólogos, etc. (Laorden, Prado, y Royo, 2006).

Consideramos que, todo ello, debe estar contemplado en la formación inicial y continua de los educadores sociales. Por tanto, desde la asignatura de Pedagogía Social del Grado en Educación Social es necesario abordar la figura del educador social en los centros educativos, sus funciones y las áreas de trabajo en la que pueden realizar sus labores en aras de convertirse en un verdadero puente entre los centros educativos y la comunidad.

Recientemente, encontramos la figura del educador social en centros educativos, sobre todo en los centros de Educación Secundaria. En la mayoría de los casos se encuentran desarrollando diversos proyectos enmarcados en los departamentos de orientación de los centros educativos. Por lo general, su labor está bien reconocida pero la consolidación de su figura y el desarrollo de sus funciones no está resultando regular y depende de las administraciones autonómicas (Castillo, Galán y Pellissa, 2012). De tal manera, cada comunidad autónoma ha establecido cuáles son las funciones del educador social en los centros educativos, pero en la mayoría de los casos, básicamente se centran en la mejora de la convivencia, la prevención del absentismo y la mediación entre familia y escuela. Así pues, Extremadura incorporó a los educadores sociales en todos sus centros de secundaria mientras que en otras comunidades solo se han incorporado en los centros en los que el nivel de conflictividad es elevado. Junto con esta comunidad, Castilla La Mancha ha sido una de las

primeras comunidades en incluir al educador social en los centros educativos. Por su parte, en el caso de Cataluña la figura del educador social en la escuela se integra desde los *servicios sociales básicos* mediante programas y proyectos coordinados con los centros. En Baleares se trató de dar respuesta al elevado índice de absentismo, fracaso escolar y conflictividad en los centros de secundaria con la incorporación del *Técnico de Intervención Socioeducativa* (Gelabert y Muñoz, 2013).

Sin embargo, en los centros de Educación Primaria y en la etapa de Infantil y Bachillerato, la Educación social no ha consolidado mínimamente su papel para realizar iniciativas preventivas ante el absentismo escolar, problemas de convivencia y posibles conflictos. Cuestiones de especial interés para la comunidad educativa y, más concretamente, para las familias.

EDUCADOR SOCIAL EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES

Funciones	Niveles educativos de actuación
- Intervención socioeducativa sobre la inadaptación escolar y la mejora de la convivencia - Atención al alumnado: prevención e intervención del absentismo; intervención ante situaciones de acoso y conflictos, etc. - Mediación entre familia y escuela - Función docente en relación con las problemáticas sociales tanto con el profesorado como con los estudiantes. - Investigador sobre diferentes factores y aspectos sociales que tienen incidencia en la escuela.	- Infantil (por desarrollar) - Primaria (en desarrollo) - Secundaria (es el nivel más consolidado en su quehacer en los contextos escolares) - Bachillerato (por desarrollar) **Áreas de trabajo** - Evaluación de necesidades y recursos propios del centro y comunitarios para crear y consolidar verdaderas comunidades educativas y sociales - Diseño y gestión de programas y proyectos interdisciplinares - Actuación coordinada junto con Servicios sociales (proceso tutorial y acompañamiento) y/o policía tutor - Participación y fomento del bienestar en espacios comunes - Trabajo de formación, orientación y asesoramiento a familias - Acompañamiento e intervención a alumnos con necesidades específicas - Docencia en contenidos de carácter socioeducativo - Participación en proyectos de investigación sobre el estudio de lo social y lo educativo en el centro educativo o en cualquiera de las poblaciones del centro educativo

Fuente: elaboración propia.

Figura 24. El educador social en los contextos escolares.

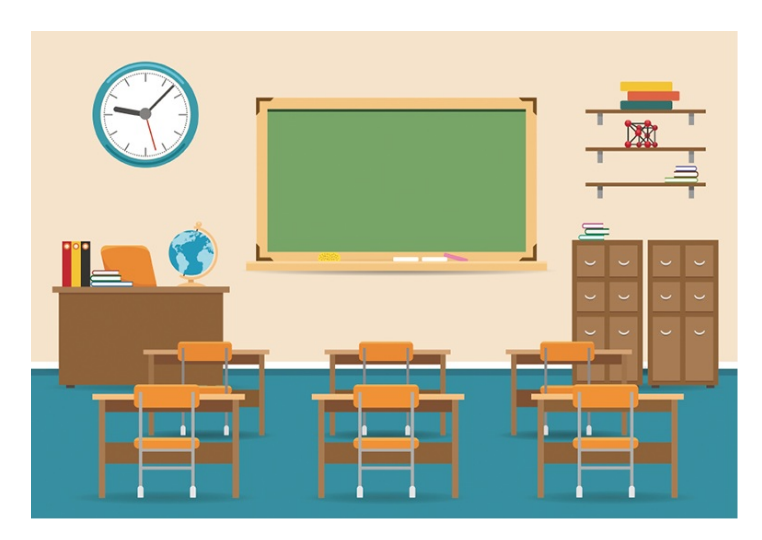


Figura 25. El educador social en los institutos [91].

ESQUEMA DEL CAPÍTULO 4

RETOS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y MAYORES, LA EDUCACIÓN FORMAL Y LA ACCIÓN SOCIOCOMUNITARIA
La Pedagogía Social tiene una gran presencia en tres grandes ámbitos como son: la educación de adultos y mayores, la acción sociocomunitaria y la educación formal. Estas temáticas se erigen desde el respeto a la singularidad con el propósito de educar a las personas para ser capaces de gestionar sus vidas de manera integral, sana y en un mundo cambiante. En todo ello, la **figura del educador social puede tener y tiene un marcado protagonismo desde el ejercicio de su profesión.**
Educación de personas adultas y calidad de vida de adultos y mayores: perspectivas y tendencias emergentes
Existen varios conceptos relacionados con la educación de personas adultas: *…andragogía, educación permanente, educación recurrente, educación popular, educación continua,…* *…pero en un sentido amplio y actual, la educación de adultos tiene una relación estrecha con el…*
Aprendizaje a lo largo de la vida, *es un término relativamente reciente que supone un gran reto social. Pone especial atención a la educación como un elemento permanente en el tiempo y como un producto y proceso personal. A su vez es un aprendizaje…* *— eminentemente social.* *— que es consciente de la necesidad de cambio y adaptación del ser humano.* *— que reconoce el valor del aprendizaje no formal e informal y le otorga tanto o más valor que a los aprendizajes formales.* *— que tiene en consideración la importancia de las tecnologías aplicadas a la educación de adultos y que trata de incorporar innovaciones metodológicas a su praxis.*
La calidad de vida en personas adultas y mayores se ha convertido en una cuestión clave para los gobiernos que, mediante la educación y la cultura tratan de garantizar el bienestar de sus ciudadanos en tres grandes ejes transversales (Pérez Serrano, 2013):

— *El estado físico-psíquico.*

— *La estabilidad emocional.*

— *Las expectativas y atribuciones de desarrollo personal.*

<table>
<tr><th colspan="3">Intervención sociocultural y sociocomunitaria</th></tr>
<tr><td colspan="3">La intervención sociocultural comprende y se relación con tres enfoques…</td></tr>
<tr><td>Animación sociocultural</td><td>Educación popular</td><td>Desarrollo comunitario</td></tr>
<tr><td>Es una metodología que promueve la interacción y comunicación de los miembros de un grupo para el logro de la transformación social desde la participación, la comunicación, la democracia cultural, la promoción de valores y la acción transformadora.</td><td>Es un enfoque y actuar educativo que, mediante la actuación participativa y transformadora de un grupo, pretende que se den aprendizajes en las personas y grupos en los que se tiene en cuenta el contexto histórico y político pasado y actual.</td><td>Es una metodología de intervención que trata de movilizar a las personas e instituciones desde la participación activa de una comunidad para fortalecerse, realizar una acción comprometida y común frente a un problema social determinado.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Intervención-acción sociocomunitaria… tiene dos propósitos…</td></tr>
<tr><td>La difusión de los beneficios de la práctica social democrática en comunidad.</td><td colspan="2">Asegurar que cada persona, grupo o pueblo pueda participar de manera autónoma y responsable en la creación y deleite de los bienes sociales.</td></tr>
<tr><td colspan="3">La intervención sociocomunitaria tiene diferentes niveles de actuación:
— Preventivo
— Orientación
— Terapéutico
— Impulso del bienestar</td></tr>
<tr><td colspan="3">Pedagogía Social en el ámbito educativo formal</td></tr>
<tr><td>La Pedagogía Social se encuentra presente en la escuela dado que es…</td><td colspan="2">— Dinamizadora de las condiciones educativas sociales y culturales.
— Preventiva, compensatoria y trata de reconducir la dificultad, la exclusión y el conflicto social.</td></tr>
<tr><td>El educador social tiene un papel relevante dentro de los centros educativos…</td><td colspan="2">— Puede desarrollar funciones clave dentro de la comunidad escolar como, por ejemplo: la intervención socioeducativa sobre la inadaptación escolar y la mejora de la convivencia; mediación entre familia y escuela; entre otras.
— Desenvuelve su actuación sobre todo en Educación Secundaria pero tiene que aumentar su protagonismo en otros niveles educativos.
— Interviene en diferentes áreas de trabajo desde las que, entre otras: evalúa las necesidades y recursos propios del centro y comunitarios para crear y consolidar verdaderas comunidades educativas y sociales; diseña y gestiona programas y proyectos interdisciplinares; forma, orienta y asesora a familias; enseña contenidos de carácter socioeducativo a profesores y alumnos; …</td></tr>
</table>

RBIBLIOGRÁFICAS

AGUADO, T., y MATA, P. (coords.) (2017). *Educación intercultural*. Madrid, España: Editorial UNED.

ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. V., PINTADO REY, V. R., y SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2014). Elaboración de propuestas didácticas orientadas a mejorar los programas socioeducativos para jóvenes en situación de riesgo social. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (23), 151-172.

AÑAÑOS-BEDRIÑANA, F. T. (2017). *En prisión*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

AÑAÑOS-BEDRIÑANA, F. (2012). Pensamiento y acción socieducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y Educación social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *14*, 119-138.

AÑAÑOS, F. T. (2011). *Las mujeres en las prisiones: La Educación social en contextos de riesgo y conflicto*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

BALLESTER, L., CARIDE, J. L., MELENDRO, M., y MONTSERRAT, C. (2016). *Jóvenes que construyen futuros: de la exclusión a la inclusión social*. Santiago de Compostela, España: Editorial Universidad de Santiago de Compostela.

BALSELLS, M. A. (2006). Québec y Cataluña: Redes y profesionales para la acción socioeducativa con familias, infancia y adolescencia en situación de riesgo social. *Revista Española de Educación Comparada*, (12), 365-387.

BARBA, M. (2012). La sociología crítica como enfoque en el estudio del campo de la educación ambiental en Galicia. En S. Morales, J. Lirio y R. M. Marí (Coords.), *La Pedagogía social en la Universidad. Investigación, Formación y Compromiso* (pp.195-204). Valencia, España: Editorial Nau Llibres.

BARICCO, A. (2016). *La esposa joven*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

BARUDY, J., y DANTAGNAN, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

BAS PEÑA, E., y PÉREZ DE GUZMÁN PUYA, M. V. (2016). La formació i la intervenció dels educadors/es socials en qüestions de gènere. *Educació Social. Revista d»Intervenció Socioeducativa*, (63), 95-112.

BAUMAN, Z. (2017). *Reflexiones sobre un mundo líquido*. Barcelona: Editorial Paidós.

— (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Mexico: Editorial Tusquets.

BAUMAN, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona, España: Editorial Paidós

BECK, U. (2007). *Vivir en la sociedad del riesgo mundial*. Barcelona: Bellaterra

— (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

— (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

BEDMAR, M. (2015). Fundamentos epistemológicos de la Pedagogía social. Génesis y desarrollo, concepto, objeto y funciones. En A. Soriano y M. Bedmar (coords.). *Temas de Pedagogía social-Educación social*. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.

BENEDICTO, J., FERNÁNDEZ, L., GUTIÉRREZ, M., MARTÍN, A., MARTÍN, E., y MORÁN, M. L. (2014). *Transitar a la intemperie: jóvenes en busca de integración*. Madrid, España: Instituto de la Juventud.

BERNAL, T. (2016). *El tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados del sistema de protección en Colombia: trayectorias, fuentes de resiliencia e intervenciones socioeducativas* (Tesis doctoral). UNED, Madrid, España.

BONIL, J., GUILERA, M., TARÍN, R. M., FONOLLEDA, M., y PUJOL, R. M. (2004). Evaluar el grado de incorporación de la complejidad en las producciones del alumnado: propuestas de indicadores. *Investigación en la escuela*, (53), 99-107.

BOWLING, A. (2005). *Ageing well. Quality of life in older age*. Maidenhead: Open Univerty Press.

BRACHO, T., y ZAMUDIO, A. (1995). *Tasas de retorno de la educación general especializada del nivel medio superior. Ajuste por desempleo*. Documento de trabajo n.º 45. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas

BREZINKA, W. (1976). L'educazione alla luce dello sehema mezzi-fini. En W. Brezinka (Ed.), *Objettivi, mezzi e successo dell' educazione* (pp. 106-14). Monaco: Armando Editore.

BRINGUÉ, X. y SÁDABA, Ch. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Editorial Ariel y Fundación Telefónica.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

CABALLO, M. B., CARIDE, J. A., y MEIRA, P. A. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Educació Social: revista d»intervenció socioèducativa*, (47), 11-24.

CABALLO, B., y GRADAÍLLE, R. (2008). La Educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 15.

CADOTTE, R. (2009). L'enseignement en milieux défavorisés. Consultado el 10 de junio de 2009 en http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7550

CAMACHO, J. (2013). Desarrollo comunitario. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 206-212.

CAMERON, C., MCQUALL, S., y PETRIE, p. (2007). *Implementing the social pedagogic approach for workforce training and education in England.* London, UK: Thomas Coran Research Unit, Universidad de Londres.

CAMORS, J. (2016). Situación actual de la Pedagogía social en Uruguay. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (27), 153-178.

CAPDEVILA, M., FERRER, M., y Luque, E. (2005). *La reincidència en el delicte en la justícia de menors.* Barcelona, España: Centre d»Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. (Documents de Treball).

CARIDE, J. A. (2004). ¿Qué añade lo «Social» al sustantivo «Pedagogía»? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 11*, 55-85.

— (2005). La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como Educación social. *Revista de Educación, 336*, 73-88.

— (2005). *Las fronteras de la Pedagogía social. Perspectivas científica e histórica.* Barcelona, España: Editorial Gedisa.

— (2006). La Educación social en la acción comunitaria. En X. Úcar y A. Llena (Ed.), *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (pp. 157-194). Barcelona, España: Editorial Graó.

– (2011). La Pedagogía social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Educació i història: Revista d'història de l'educació, 18*, 37-59.

— (2017). Cruzando límites: sobre los desafíos de la Educación social en tiempos de incertidumbre. *Revista de Educación Social*, (25), 8-29.

CARIDE, J. A., GRADAÍLLE, R., y CABALLO, M. B. (2015). De la Pedagogía social como educación a la Educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, (37), 4-11. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016

CARIDE, J. A., y VARELA, L. (2015). La Pedagogía social en la vida cotidiana de los jóvenes: problemáticas específicas y alternativas de futuro en un mundo globalizado. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, *54*(2), 150-164.

CASAS, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa, Pedagogía social. *Revista Interuniversitaria*, *17*, 15-28.

CASTELLS, M. (2006). *La sociedad red.* Madrid, España: Alianza Editorial.

Castells, M. y HIMANEN, P. (2002). *El Estado de bienestar y la sociedad de la información*. *El modelo filandés*. Madrid, España: Alianza Editorial.

CASTILLO, M. (2013). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *RES Revista de Educación Social, 16*. En: http://www.eduso.net/res/pdf/16/aporescu_res_16_.pdf.

CASTILLO, M., GALÁN, D. y PELLISSA, B. (2012). *La incorporació dels educadors socials a l'escola: l'experiència present i les perspectives de futur*. Barcelona, España: UOC.

CHACÓN, A. La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, *16*(1), 15-26.

CHAMSEDDINE, M. (2013). Aproximación histórica a una de las profesionales sociales: La Educación social. *Revista de Educación social*, (17). Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res_%2017.pdf

CHOUINARD, J. A., MILLEY, p., y COUSINS, J. B. (2014). Intersecciones entre evaluación participativa y Pedagogía social. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (24) 137-162.

CIS. (2011). *Desmontando a NI-NI. Un estereotipo juvenil en tiempos de crisis.* Madrid, España: INJUVE.

COMISIÓN EUROPEA (2001). *Un nuevo impulso para la juventud europea*. Bruselas, Bélgica: Comisión Europea.

COUSINEAU, MM. (2007). Prévention autour des jeunes en difficultés : reconnaître la complexité et attaquer les intersections. *Revue de l'IPC*, (1), 45-68.

CRESPO, M. A. (2010). *Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque del marco lógico. Conceptos esenciales y aplicaciones*. Caracas, Venezuela: Edición Mimeografiada.

CRUZ, L. (2009). *Infancias y Educación social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia*. Santiago de Compostela, España: Universidade de Santiago de Compostela.

CUENCA, M. (2011). El ocio como ámbito de Educación social. *Educación social*, (47), 25-40.

— (2018). *Ocio valioso para un envejecimiento activo y satisfactorio*. Madrid, España: Editorial CCS.

CUESTA, M. C., MARTÍNEZ, M. A., CUESTA, J.L., SÁNCHEZ, S., OROZCO, M.L. (2017). El educador social en la enseñanza secundaria. La mediación escolar como alternativa a la resolución de conflictos. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, *7*.

DE-JUANAS, A. (2010). Aprendices y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Psicología y Educación*, *1*(5), 171-186.

DE-JUANAS, A. (2011). Agentes de intervención sociocomunitaria. En G. Pérez (Coord.), *Intervención sociocomunitaria*. Pp. 537-552. Madrid, España: Editorial UNED.

DE-JUANAS, A. y MUELAS, A. (2013). El aprendizaje de las personas adultas en la sociedad del conocimiento. En G. Pérez y A. De-Juanas, *Calidad de vida en personas adultas y mayores*, pp. 17-74. Madrid, España: Editorial UNED.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado el 23 de febrero de 2018 desde http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

DE VALENZUELA, A.L., GRADAÍLLE, R., y CARIDE, J.A. (2018). Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: un estudio comparado con jóvenes (ex) tutelados en Cataluña, Galicia y Madrid. *Pedagogía social, Revista Interuniversitaria*, (31), 33-47

DEL POZO SERRANO, F. J. (2017). *Exclusión, mujeres y prisión en Colombia*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

— (2015). Prevención y tratamiento prevención y tratamiento en el ámbito penitenciario: las mujeres reclusas drogodependientes en España. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (26), 173-199.

DEL POZO SERRANO, F. J., JIMÉNEZ BAUTISTA, F., y TURBI PINAZO, Á. M. (2013). El Tratamiento con mujeres: Actuación socioeducativa y sociolaboral en prisiones. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (22), 57-72.

DEL VALLE, J. F. (1998). *Y después… ¿qué? Estudio de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias*. Oviedo, España: Consejería de Servicios Sociales del principado de Asturias.

DELGADO, p. , LÓPEZ, M., CARVALHO, J., y DEL VALLE, J. F. (2015). Acolhimento familiar em Portugal e Espanha: Uma investigação comparada sobre a satisfação dos acolhedores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *28*(4).

DERRIDA, J. (1993). Deconstruir la actualidad. *Passages*, (57), 60-75.

DUŢĂ, N., FORÉS, A., y NOVELLA, A. M. (2015). Challenges of social education of Catalonia to Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (180), 1086-1093.

ESTEFANÍA, J. (2002). *Hij@, ¿qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI.* Madrid, España: Santillana Ediciones Generales.

EUROPEAN COMMISSION (2005a). Joint Report on Social Protection and Social Inclusion. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

— (2005b). Annex 1 of Presidency Conclusions of the European Council, Brussels, 2-23.3.2005 (7619/05), Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

EURYDICE. (2010). *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales.* Madrid, España: Ministerio de Educación.

FERMOSO, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en Pedagogía social. *Educar, 14-15*, 121-136.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (2011). Quality of life in old age. *Applied Research in Quality of Life, 6*, 21-40.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.

FERNÁNDEZ MOLINA, E. y RECHEA, C. (2006). La aplicación de la LORPM en Castilla-La Mancha: nuevos elementos para el análisis de los sistemas de justicia de menores. *Revista de Derecho Penal y Criminología, 2.ª Época*, (18), 361-399.

FERREIRA, J. P., POSE, H., y DE VALENZUELA, A. L. (2015). El ocio cotidiano de los estudiantes de educación secundaria en España. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (25), 25-49.

FOLBERG, J., y TAYLOR, A. (1997). *Mediación: resolución de litigios sin conflicto*. México, México: Noriega Editores.

FREIRE, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.

GAITÁN MUÑOZ, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (17), 29-42.

GAITÁN, L. (2006). *Sociología de la infancia.* Madrid, España: Editorial Síntesis.

GARCÍA ARETIO, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

GARCÍA BARRIOCANAL, C., IMAÑA, A. y DE LA HERRÁN, A. (2007). *El Acogimiento Residencial como Medida de Protección al Menor.* Madrid, España: Defensor del menor en la Comunidad de Madrid.

GARCÍA-CASTILLA, F.J., DE-JUANAS, A., VÍRSEDA-SANZ, E., & Páez, J. (2018). Educational potential of e-social work: social work training in Spain. *European Journal of Social Work, 16*,(5) 1-11.

GARCÍA-CASTILLA, F. J., MELENDRO, M., y BLAYA, C. (2018). Preferencias, renuncias y oportunidades en la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (31), 21-32.

GARCÍA FERRANDO, M., y HERNÁNDEZ, G. M. (2005). Sociología, sociedad industria y globalización. En García Ferrando, M. (coord.). *Pensar nuestra sociedad global. Fundamentos de sociología.* Valencia: Editorial Tirant Lo Blanch.

GARCÍA MOLINA, J. (2012). ¿Es necesario politizar la investigación en Pedagogía social? En S. Morales, J. Lirio y R. M. Marí (coords.), *La Pedagogía social en la Universidad. Investigación, Formación y Compromiso* (pp. 99-108). Valencia, España: Editorial Nau Llibres.

GARCÍA VITA, MM., y MELENDRO, M. (2013). El ambiente en prisión: La atención recibida por las reclusas y las relaciones intramuros. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (22), 43-56.

GARRIDO, V., y LÓPEZ, M. J. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social.* Valencia, España: Editorial Tirant Lo Blanch.

GELABERT, M., y MUÑOZ, A. (2013). Reforzar vínculos en la comunidad educativa a través de la intervención socioeducativa. *RES Revista de Educación Social*, 16. En: http://www.eduso.net/res/pdf/16/reforvin_res_16.pdf.

GHARAJEDAGHI, J., y ACKOFF, RL. (1985). Toward Systematic Education of Systems Scientists. *Systems Research, 2*(1), 21-27.

GIDDENS, A. (2000). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas.* Madrid, España: Editorial Taurus.

GIL JAURENA, I. (2011). La comunidad como eje de intervención. En G. Pérez (coord.), *Intervención sociocomunitaria*, pp. 47-66.

– (2013). Retos actuales de la intervención sociocultural. En M.L. Sarrate, A.L. González, *Animación e intervención sociocultural*. Pp. 15-60. Madrid, España: UNED.

GIL-JAURENA, I., LÓPEZ-RONDA, S., y SÁNCHEZ-MELERO, H. (2015). Investigación sobre espacios de participación ciudadana: análisis y propuestas desde una perspectiva educativa (Research about Spaces of Citizen Participation:

Analysis and Proposals from an Educational Perspective). *Revue Internationale Animation, Territoires et Pratiques Socioculturelles (ATPS)*, (8), 1-12.

GÓMEZ GONZÁLEZ, A., y DÍEZ-PALOMAR, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el siglo XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *10*(3).

GÓMEZ, J., LATORRE A., SÁNCHEZ, M., y FLECHA, R. (2006). Metodología Comunicativa Crítica. Barcelona, España: El Roure Editorial.

GONZÁLEZ, J. C., JIMÉNEZ, J.R., PÉREZ, H., y MORÓN, J. A. (2012). La teoría cultural del consenso en la investigación pedagogía. Su aplicación en un estudio sobre exclusión social y educativa de adolescentes y jóvenes con VIH. En S. Morales, J. Lirio y R. M. Marí (coords.), *La Pedagogía social en la Universidad. Investigación, Formación y Compromiso* (pp. 231-242). Valencia, España: Editorial Nau Llibres.

GRADAILLE, R., MARÍ YTARTE, R., y CABALLO, M. B. (2015). La igualtat de gènere i l'empoderament de les dones: desafiaments del mil· lenni en clau educativa i social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Sòcioeducativa*, (61), 41-57.

GRAÑA, J. L., y RODRÍGUEZ, M. J. (2010). *Tratamiento educativo y terapéutico para menores infractores*. Madrid, España: Comunidad de Madrid.

GRAÑA, J. L., GARRIDO, V., y GONZÁLEZ CIEZA, L. (2007). Evaluación de las características delictivas de menores infractores de la Comunidad de Madrid y su influencia en la planificación del tratamiento. *Psicopatología Clínica Legal y Forense* (7), 7-18.

GUYENNOT, CH., IBARRA, D., y ROGEL, C. (2008). État des lieux et synthèse des recherches portant sur les jeunes rencontrant des difficultés en matière d'education et d'insertion socioprofessionnelle de la fin de la scolarité obligatoire à la majorité civile en France (les 16-18 ans). INTD-CS 08. Recuperado de http://cdft.cnam.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1295877016370.

HÄMÄLÄINEN, J., y ÚCAR, X. (2016). Presentación: la Pedagogía social en el mundo. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (27), 13-18.

HENDERSON, E. (2003) *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

HERAS, p. , FABRA, N., Gil, E., y MARTÍN, A. (2012). Importancia de los procesos en una investigación europea sobre derechos humanos. En S. Morales, J. Lirio, y R. M. Marí (coord.), *La Pedagogía social en la Universidad. Investigación, Formación y Compromiso* (pp. 215-222). Valencia, España: Editorial Nau Llibres.

HERNÁNDEZ, P. J. (2007). Educación y desarrollo comunitario: dialogando con Marco Marchioni. En Cuestiones Pedagógicas, *18*, 285-300. Recuperado el 21 de marzo de 2018 desde [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/-handle/11441/29980/Educaci%c3%b3n%20y%20desarrollo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29980/Educaci%c3%b3n%20y%20desarrollo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

HERNÁNDEZ, N., GONZÁLEZ, M., y MUÑOZ, P. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar, 42*(XXI), 25-33.

HERNÁNDEZ ARISTU, J., y ROSALENY, R. (2011). Jóvenes desfavorecidos, entre la inclusión y la expulsión de la sociedad: ambivalencia de la función de las escuelas-taller. En A. López Blasco, G. Gil y A. Iglesia (ed.), *Jóvenes y cambio social global* (pp. 263-297). Valencia, España: Editorial Área.

IGLESIAS, A. (2008). *Educar e castigar. Unha historia do presente da xustiza de menores en Galicia*. A Coruña, España: Editorial Universidade da Coruña.

JANER, A. (2017). *La Pedagogía social bajo una mirada comparativa internacional: análisis de la perspectiva académica, formativa y profesional* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.

JANER, A., y ÚCAR, X. (2016). Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective. *European Journal of Social Work, 20*, (2), 203-218.

JANER, A., y ÚCAR, X. (2014) Pedagogía social: una aproximación a las dimensiones e indicadores que la configuran. En p. Delgado, S. Barros, C. Serrão, S. Veiga, T. Martins, A. J. Guedes, F. Diogo y M. J. Araújo (coord.), *Pedagogia / Educação Social – Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação* (pp.515-522). Porto, Portugal: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

JOHNSON, D., JOHNSON, R. HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Editorial Paidós.

KATO, T. A. *et al.* (2012). Does the ‘hikikomori’ syndrome of social withdrawal exist outside Japan? A preliminary international investigation. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* (47), 1061–1075.

KLEIN, N. (2002). *No logo: el poder de las marcas*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

KORNBECK, J., y Úcar, X. (eds.). (2015). *Latin American Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas*. Bremen, Alemania: EVH/Academicpress GmbH.

KOVACHEVA, S. (2007). Constelaciones de desventaja y dilemas políticos en las transiciones de los jóvenes de la escuela al trabajo en Bulgaria. *Revista de Estudios de Juventud*, (77), 49-65.

KUHN, T. S. (1972). *La estructura de las revoluciones científicas.* México, México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

LATHER, p. (1986). lssues of Validíty in Openly ldeological. *Research lnterchanga, 17*(4), 63-84.

LEPOUTRE, D. (1999). *La culture de rue adolescente dans les grands ensambles de banlieue, à Morin, E., Le défi du XXIe siècle. Relier les connaissances.* Paris, France: Éditions du Seuil.

LERBET-SERENI, F. (2004). *La relation pedagogique: éclairage systémique et travail des paradoxes.* Maître de Conférences. HDR. Université de Tours. Recuperado de https://www.psychaanalyse.com/pdf/RELATION_PEDAGOGIQUE_-ECLAIRAGE_SYSTEMIQUE_ET_TRAVAIL_DES_PARADOXES.pdf

LANZARA, G.F. (1993). *Capacitá negativa. Competenza protgettuale e modalità di intervento nelle organización.* Bologna, Italia: Editorial Il Mulino.

LAORDEN, C., PRADO, C. y ROYO, p. (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. *Pulso. Revista de educación*, *27*, 77-93. En: http://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/277/247.

LILA, M., MUSITU, G., y BUELGA, S. (2006). *Programa LISIS: las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia.* Madrid, España: Editorial Pirámide.

LIMÓN MENDIZÁBAL, M. R. (1992). La Pedagogía social como disciplina académica. Educadores. *Revista de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza, 34*(162), 233-245.

LINCOLN, L., y GUBA, E. (1985). *Naturalistic lnquiry.* Beverly Hills, Estados Unidos de América: Sage publications.

LÓPEZ, F. y FLECHA, R. (1997). Educación de personas adultas. En A. Petrus (Coord.), *Pedagogía Social.* Barcelona, España: Editorial Ariel.

LUGO, T. (2015). *Las Políticas TIC en América Latina: prioridad de las agendas educativas*. Red Latinoamericana de Portales Educativos. Recuperado de: https://core.ac.uk/download/pdf/13312414.pdf

LUHMAN, N. (2015). En el ocaso de la sociología crítica. *Sociológica México*, (20).

MARCH, M., y Orte, C. (coords.). (2014). *La Pedagogía social y la escuela. Los retos socieducativos de la institución escolar en el siglo xxi.* Barcelona, España: Editorial Octaedro.

MARCH, M. X., ORTE, C., BALLESTER, L. (2016). La Pedagogía social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 27*, 95-132.

MARCHIONI, M. (2002). Las Agendas 21 y la evolución de los procesos de participación social. Sostenibilidad ¿para qué y para quién? *Sostenible*,4.

MARÍ YTARTE, R. M. (2005). *Diversidad, identidades y ciudadanías: la Educación social como cultura ciudadana.* Valencia, España: Editorial Nau Llibres.

MAYER, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. En F. Imbernón (coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp. 172-183). Barcelona, España: Editorial Graó.

MAYER, R.E. (2004). *Psicología de la educación Vol. II.: enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid, España: Prentice Hall.

MELENDRO, M. (2016). Transitar a una vida adulta cuando se es joven y vulnerable: estrategias de actuación en una sociedad en crisis. *Metamorfosis, 1*, 37-54. Disponible en: <http://revistametamorfosis.es/index.php/metamorfosis/article/view/20>

– (2011). Metodología de la intervención: procesos y estrategias. En G. Pérez Serrano (coord.), *Intervención Sociocomunitaria* (pp. 569-588). Madrid, España: Editorial UNED.

— (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social.* Madrid, España: Editorial UNED.

— (2009). La globalización de la educación. *Teoría de la Educación*, (17), 2005, 185-208.

MELENDRO, M. (dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid, España: Editorial UNED.

– (1999). L'educatore sociale e l'intervento socioeducativo con i minori in Spagna. *Pianeta Infanzia*, (12), 269-279.

MELENDRO, M., y RODRÍGUEZ BRAVO, A. E. (2015). Los estudios sobre el tránsito a la vida adulta de jóvenes vulnerables y estrategias para su inclusión social. *Revista de Estudios de Juventud*, (110), 201-216.

MELENDRO, M., CRUZ, L., IGLESIAS, A., y MONTSERRAT, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgos de exclusión.* Madrid, España: Editorial UNED.

MELENDRO, M., y RODRÍGUEZ BRAVO, A. E. (coords.). (2013). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. Madrid, España: Editorial UNED.

MELERO, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, (21), 339-355.

MENACHO, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación social en la escuela. *RES, Revista de Educación social*, *1*, 1-16.

MÍNGUEZ, C. (2004). Evolución de Pedagogía social para consolidarse como disciplina científica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *11*, 25-54.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2018) QEDU-Búsqueda de títulos. Disponible en https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/busquedaSimple.action.

MOL, M., CARPAY, M., RAMAKERS, I., *et al.*, (2007). The effect of perceived forgetfulness on quality of life in older adults; a qualitative review. *Int J Geriatr Psychiatry, 22*, 393-400.

MOLES, A. A., y ROHMER, E. (1977). *Théorie des actes*. París, Francia: Casterman.

MONTSERRAT, C., CASAS, F., MALO, S., y BETRAN, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados.* Madrid, España: Ministerio de Sanidad y Política social.

MONTENEGRO, M. (2004). Comunidad y bienestar social. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera y M. Montenegro, *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Pp. 18-36. Barcelona, España: Editorial UOC.

MOORE, CH. (1994). *Negociación y mediación*. Documento de trabajo n.º 5. Gernika, Gernika Gogoratuz. Bilbao, España. Recuperado de https://www.gernikagogoratuz.org/web/uploads/documentos/6777f59c67dba3147a5b161151cb6f3d49884a77.pdf

MORIN, E. (2002). *Dialogue sur la connaissance*. Gémenos, Francia: Editions de l'Aube.

– (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona, España: Editoria Paidós.

– (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

MUÑOZ, I. M. (2012). Una mirada a la educación de personas mayores: de educación permanente a educación a lo largo de la vida. *Revista electrónica de investigación y docencia*, *7*.

Novo, M., MARPEGÁN, C., y MANDÓN, M. J. (2002). *El enfoque sistémico: su dimensión educativa.* Madrid, España: Editorial UNED.

NORIEGA, C., VELASCO, C., PÉREZ-ROJO, G., CARRETERO, I., CHULIÁN, A., y LÓPEZ, J. (2017). *Revista Clínica Contemporánea*, *8*, 1-13.

NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Santillana.

OCDE (2005). *Panorama de la Educación 2005*. Recuperado el 21 de febrero de 2018 desde http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/35354433.pdf

OMS (1994). *¿Qué calidad de vida?* Recuperado el 24 de febrero de 2018 desde http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/55264/WHF_1996_17_n4_p385-387_spa.pdf;jsessionid=C18F554CF2231114DF035AF7518106CF?sequence=1

ORTEGA, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la Educación social en la escuela. *Revista de Educación*, (336), 111-127.

ORTEGA, J., CARIDE, J. A., y ÚCAR, X. (2013). La Pedagogía social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social, 17*.

ORTEGÓN, E. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas* (vol. 42). Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.

PARAZELLI, M. (2000). L'imaginaire familialiste et l'intervention sociale auprès des jeunes de la rue: une piste d'intervention collective à Montréal. *Santé mentale au Québec, 25-2*, 40-66.

PARAZELLI, M., COLOMBO, A., y TARDIF, G. (2007). Dialoguer de façon démocratique avec les jeunes de la rue. Le potentiel du Dispositif Mendel. En S. Roy y R. Hurtubise (eds.), *L'itinérance en question* (pp. 31-55). Québec, Canadá: Presses de l'Université du Québec.

PARCERISA, A. (2007). *Didáctica en la Educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona, España: Editorial Graó.

PARRILLA, A., GALLEGO, C., y MORIÑA, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, (351), 211-233.

PARTOUNE, C., y ERICX, M. (2005). Les hyperpaysages. Comment percevoir, interpréter et exprimer la complexité des sociétés derrière les paysages? *Société Géographique de Liège*, (45), 33-43.

PÉREZ, G. y PÉREZ, M. V. (2006). *Qué es la Animación Sociocultural. Epistemología y valores*. Madrid, España: Editorial Narcea.

PÉREZ, G. (2004). *Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica.* Madrid, España: Editorial Narcea.

— (2013). Calidad de vida en personas mayores. En G. Pérez y A. De-Juanas, *Calidad de vida en personas adultas y mayores*, pp. 75-128. Madrid: Editorial UNED.

PÉREZ, G. y DE JUANAS, A. (2013). *Calidad de vida en personas adultas y mayores.* Madrid, España: Editorial UNED.

PERRET, J. F. (1981). Evaluation des modalites de recheches empiriques. *Ríos, V. Recherche-Action,* (26), 85-105.

PLANAS, A., SOLER, p., y FEIXA, C. (2014). Juventud, políticas públicas y crisis en España: ¿Triángulo mágico o triángulo de las Bermudas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12*(2), 551-564.

POBLETE, F., MATUS, C., DÍAZ, E., VIDAL, P., AYALA, M. (2015). Depresión, cognición y calidad de vida en adultos y mayores activos. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM, 16*(1), 71-77.

PONCE-DE-LEÓN-ELIZONDO, A., SANZ ARAZURI, E., y VALDEMOROS-SAN-EMETERIO, M. (2015). Ocio familiar y actividad física de ocio en estudiantes de bachillerato ¿alianza, rivalidad o independencia? *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (25).

PUIGGRÓS, A. (2016). *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Colihue.

QUINTANA, J. M. (1984) *Pedagogía social.* Madrid, España: Editorial Dykinson.

Real DECRETO 126/2014, *de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.* Recuperado en el 22 de febrero de 2018 desde https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-2222

RIBAS, E. (2015). *Fundamentos da Pedagogia Social.* Guarapuavua, Brasil: Unicentro, UAB.

— (2014). *O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha* (tesis doctoral). Universidade de São Paulo, Brasil.

RIERA, J. (2013). *Programa CaixaProinfancia. Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social.* Barcelona, España: Obra Social la Caixa.

RIVARD, R. (2004). Des pratiques autour des jeunes/enfants des rues: une perspective internationale. *Revue Nouvelles Pratiques sociales*, (17-1), 126–148.

ROBERTSON, R. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London, UK: Sage Editorial.

RODRÍGUEZ Bravo, A. E. y DEL POZO SERRANO, F. (2013): La infancia y la juventud en una sociedad sostenible y solidaria, en M. Melendro, M. y A. E. Rodríguez Bravo. (coord.), *Menores y Jóvenes en Dificultad Social*, pp. 17-66. Madrid, España: Editorial UNED.

ROY, S., RHEAUME, J., y HETU, p., (1998). *Jeunes en difficulté et contexte pluriethnique: l'intervention en maisons d'hébergement communautaires. Collectif de Recherche sur l'Itinérance, la pauvreté et l'exclusion sociale*. Recuperado el 26 de enero de 2012 de https://depot.erudit.org/bitstream/000806dd/1/000255pp.pdf

RUIZ, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación, 11*(15), 103-124.

SAÉZ, J. (2010). Las dimensiones educativas de Animación Sociocultural. En M. L. Sarrate, *Programas de Animación Sociocultural*. Pp. 127-153. Madrid, España: Editorial UNED.

SÁEZ, J., y GARCÍA MOLINA, J. (2006). *Pedagogía social. Pensar la Educación social como profesión.* Madrid, España: Alianza Editorial.

SÁEZ, J., y GONZÁLEZ, A. (1991). De la teoría a la práctica: Análisis comparado de tres modelos de pensar la Educación. *Anales de Pedagogía*, (9), 139-172.

SAN FABIÁN, J. L. (2014). *Evaluar Programas Socioeducativos en tiempos de* crisis. *Un enfoque organizacional*. Oviedo, España: Editorial Trabe.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, J.J. (2008). Servicios a la comunidad: un referente para la concreción del perfil socioeducativo de los educadores sociales en la escuela. *Bordón*, 60, 41-50. En: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2912263.pdf.

SÁNCHEZ-VALVERDE, C. (2014). Presentación. La Educación social en Europa: retos y oportunidades. *Revista de Educación social, 19*.

SANTIBÁÑEZ, R., y LAESPADA, T. (2016). Necesidades socioeducativas de la infancia en Bilbao: una mirada transversal desde el territorio. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria* (28), 25-40.

SANTIBÁÑEZ, R., Ruiz, M., GONZÁLEZ, M., y FONSECA, I. (2016). Parejas adolescentes en conflicto: explorando la incidencia de la violencia en las primeras relaciones afectivas. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, (63), 79-94.

SANTIBÁÑEZ, R., y MARTÍNEZ-PAMPLIEGA, A. (2013). *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo*. Barcelona, España: Editorial Graó.

SARRACINO, F. (2014). ¿Mejora la realidad aumentada el aprendizaje de los alumnos? Una propuesta de experiencia de museo aumentado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 18*(3), 1-18.

SARRATE, M.L. (2011). La animación sociocultural en la sociedad actual. En G. Pérez, *Intervención sociocomunitaria*. Pp. 487-510. Madrid, España: Editorial UNED.

SARRATE, M.L. (2014). *Programas de animación sociocultural.* Madrid, España: Editorial UNED.

SAUVÉ, L. (2006). *A investigación universitaria en educación ambiental: tendencias teóricas e metodolóxicas nas comunidades científicas francófonas*. II Seminario Compostela de investigación en educación ambiental para la sostenibilidad. Departamento Teoría e Historia de Educación, Universidade de Santiago de Compostela, 30.

Save THE CHILDREN. (2016*). Hasta el último niño*. *Memoria 2016.* Madrid, España: Save the children.

SCHANK, R. C., BERMAN, T. R., & MACPHERSON, K.A. (1999). Learning by doing. Instructional-design theories and models. *A new paradigm of instructional theory, 2*, 161-181.

SCHULTZ, T. W. (1981). *Invirtiendo en la gente. La cualificación personal como motor económico.* Barcelona, España: Ariel Editorial.

SILVA, R. de., SOUZA, J. C., MOURA, R., MONTEIRO, E., y PESSAGNO, S. M. (2011). *Pedagogia Social: Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. São Paulo, Brasil: Expressão & Arte Editora-UNESCO.

SIRVENT, M.T. (1994). *La educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Libros del Quirquincho.

SOLER, p. , PLANAS, A., y NÚÑEZ, H. (2015). El reto del empoderamiento en la Animación Sociocultural: una propuesta de indicadores. *Revue Internationale Animation, territoires et practiques socioculturelles,* (8), 41-54.

SOLER, p. , PLANAS, A., CIRASO-CALÍ, A., y RIBOT-HORAS. A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de Evaluación Participativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (24), 49-77.

SPEIGHT, J. & BARENDSE, S. (2010). FDA guidance on patient reported outcomes. *British Medical Journal, 340,* c2921.

SUÁREZ GONZÁLEZ, L. (2000). Tutorías con adolescentes de protección. En M. Melendro, S. Perdomo y L. Suárez (eds.), *Adolescentes y jóvenes en dificultad social* (pp. 143-170). Madrid, España: Cáritas Española.

TERRÓN, T., MONREAL, C., CÁRDENAS, R., y PÉREZ, V. (2016). Estudios de género. Transferencia del conocimiento entre Europa y América Latina/Gender studies. Knowledge transfer between Europe and Latin America. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, (3).

TOMKIEWICZ, S. (2004). El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnik, S. Tomkiewicz, T. Guénard, S. Vanistendael y M. Manciaux (Ed.), *El realismo de la esperanza*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

TORÍO, S., PEÑA, J. V., y GARCÍA, O. (2015). Parentalidad positiva y formación experiencial: Análisis de los procesos de cambio familiar. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, (5-3), 296-315.

TORÍO-LÓPEZ, S. (2006). Evolución y desarrollo de la Pedagogía social en España. Hacia una Pedagogía social en construcción. *Estudios sobre Educación*, *10*, 37-54.

TRILLA, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa.* Barcelona: Anthropos/México: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

TRILLO, J. F., y CARIDE, J. A. (1983). El paradigma ecológico en la investigación didáctica. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (1), 337-352.

ÚCAR, X. (2016a). *Pedagogías de lo social.* Barcelona, España: Editorial UOC.

– (2016b). *Pedagogía de la elección*. Barcelona, España: Editorial UOC.

— (2012). *Una nova manera de mirar la Pedagogia Social*. Racò del Consell. Colegi de Pedagogs de Catalunya.

— (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, *21*(36).

— (2011a). De Europa a Latinoamérica: hacia una perspectiva global, compleja e integrada de la Pedagogía social. In A Pedagogia Social no diálogo Educação Popular—Educação. III Congreso Iberoamericano de Pedagogía social. España. Social. Recuperado de http://ddd. uab. cat/pub/artpub/2011/84809/europaalatinoamerica_Ucar_a2011. pdf.

— (2011b). Social pedagogy: beyond disciplinary traditions and cultural contexts? *Social Pedagogy for the entire human lifespan*, (1), 125-156.

ÚCAR, X., RODRIGO, P. , PLANAS, A., y NOVELLA, A. (2017). Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes. Análisis de casos. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (30), 67-80.

ÚCAR, X., y LLENA, A. (coords.). (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona, España: Editorial Graó.

UNESCO (1972). *Aprender a ser: la educación del futuro.* Recuperado el 21 de febrero de 2018 desde http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984sb.pdf

UNESCO (1997). *La Declaración de Hamburgo. Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFITEA V).* Recuperado el 21 de febrero de 2018 desde http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/declaraciones/LA-DECLARACION-DE-HAMBURGO.pdf

UNESCO (2009). *La Declaración de Belém. Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI).* Recuperado el 21 de febrero de 2018 desde http://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Colombia.pdf

UNESCO (2010). *Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida*. Recuperado el 15 de enero de 2018 desdehttp://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247556s.pdf

UNESCO (2014). *Education strategy 2014-2021.* Recuperado el 21 de febrero de 2018 desde http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf

UNICEF (2011). *Las políticas públicas y la Infancia en España: Evolución, impacto y percepciones. Propuestas para la reflexión*. Madrid, España: UNICEF.

VAQUERO, E. (2013). *Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social* (Tesis doctoral). Universitat de Lleida, España.

VILLASEÑOR, K., SILVA, C., y VALDIVIA, P. (2017) Educación social y escuelas comunitarias: el caso del Centro Universitario de Participación Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. *Ensino & Pesquisa*, *15*(2), 141-154.

WAGENSBERG, J. (2006). *Ideas para la imaginación impura.* Barcelona, España: Editorial Tusquets.

WALTHER, A., y POHL, A. (2007). Jóvenes desfavorecidos en Europa: constelaciones y respuestas políticas. *Revista de Estudios de Juventud*, (77), 155-171.

WIKSTRÖM, p. O. H., y TREIBER, K. H. (2010). La violencia como acción situacional. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, (4), 333.

ZABALA, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad.* Barcelona, España: Editorial Graó.

ZAMAGNI, V. (2002). *Historia económica de la Europa contemporánea.* Barcelona, España: Editorial Crítica.

PRESENTACIÓN DE LOS AUTORES

Los autores de esta obra son profesores del equipo docente de la asignatura de Pedagogía Social de la Facultad de Educación de la UNED

El profesor Dr. D. Miguel Melendro Estefanía es Doctor en Educación por la UNED. Profesor Titular del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Ha sido vicerrector adjunto de Transferencia de Investigación de la UNED (2016-2017), director del Instituto de Investigación y Formación para la Sostenibilidad Social (Fundación ISOS, 2008-2017 y coordinador del Máster Universitario en Intervención Educativa en Contextos Sociales (2012-2016). Actualmente, es director del Máster en Acción Socioeducativa con Colectivos Vulnerables: Familia, Infancia, Adolescencia y Juventud, de la UNED.

Ejerce su docencia en la UNED en asignaturas del Grado de Educación Social, Máster Universitario de Formación del Profesorado de Secundaria en la Especialidad de Intervención Sociocomunitaria, Máster Universitario de Innovación e Investigación en Educación y en el Máster Universitario en Intervención Educativa en Contextos Sociales. También es profesor en el Máster en Acción Socioeducativa con Colectivos Vulnerables: Familia, Infancia, Adolescencia y Juventud, de la UNED.

Cuenta con más de doscientas publicaciones, entre ellas trece libros, más de sesenta artículos y cerca de un centenar de ponencias y comunicaciones a congresos y encuentros en el ámbito de la pedagogía y la educación social, la intervención socioeducativa con infancia, adolescencia y juventud en dificultad social, la educación ambiental y para la sostenibilidad, el pensamiento complejo y la teoría de sistemas aplicados al ámbito educativo. Es evaluador de más de una decena de revistas de educación nacionales e internacionales.

Es co-director del Grupo de Investigación sobre Inclusión Social y Derechos Humanos, TABA International Research y es miembro del Grupo de Investigación sobre Intervención Socioeducativa de la UNED. Ha dirigido y participado en diferentes proyectos de investigaciones nacionales e internacionales, financiados por entidades públicas y privadas.

Ha participado como docente y como ponente en más de un centenar de seminarios, cursos, congresos y conferencias, tanto nacionales como internacionales.

Ha participado en diversos proyectos internacionales relacionados con la intervención educativa en contextos sociales, siendo profesor-investigador invitado en la Université de Liège (Bélgica), la Université de Québec à Montréal (UQAM, Canadá), la Universidad de Sonora (Hermosillo, México), la Universidad de Comahue (Argentina), las Universidades

Uninorte y USTA (Barranquilla y Bogotá, Colombia) y la Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, Brasil).

Ha trabajado como pedagogo y como educador social en organismos y centros públicos de la Comunidad de Madrid (1982-2004).

El profesor D. Ángel De Juanas Oliva es Doctor en Ciencias de la Educación por la UCM. Es Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED. En la actualidad, es Coordinador del Máster Oficial en Intervención Educativa en Contextos Sociales, Coordinador de la especialidad de Educación Física del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Secundaria en la Especialidad de Educación Física y, finalmente, es Coordinador del Centro de Zona Jacinto Verdaguer de la UNED en Madrid.

Desempeña labores docentes en la UNED en asignaturas del: Grado de Educación Social; Máster Universitario de Formación del Profesorado de Secundaria en la Especialidad de Intervención Sociocomunitaria y en la especialidad de Educación Física; Máster Universitario de Innovación e Investigación en Educación; y en el Máster Universitario en Intervención Educativa en Contextos Sociales. También es profesor colaborador en el Máster en Acción Socioeducativa con Colectivos Vulnerables: Familia, Infancia, Adolescencia y Juventud de la UNED. Es también, profesor colaborador en el Máster de Psicología de la Actividad Física y el Deporte de la UNED.

Cuenta con más de ciento cincuenta publicaciones, entre ellas once libros, más de cincuenta artículos científicos, más de treinta capítulos de libro y cerca de cincuenta aportaciones a congresos nacionales e internacionales. Estas publicaciones versan sobre la intervención socioeducativa con jóvenes vulnerables, la educación de personas adultas y mayores, así como sobre las competencias para la docencia en diferentes niveles educativos.

Es miembro del Grupo de Investigación sobre Inclusión Social y Derechos Humanos, TABA International Research y del Grupo de Investigación sobre Intervención Socioeducativa, ambos de la UNED. Asimismo, es miembro del Grupo de Investigación Interdisciplinar sobre competencias profesionales docentes (REF: 949562) de la UCM y la Comunidad de Madrid.

Ha participado en diferentes proyectos de investigaciones nacionales e internacionales, financiados por entidades públicas y privadas.

En la actualidad es miembro del Consejo Editorial de *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, editor asociado de la *Revista de Psicología y Educación* y editor asociado del Área de Enseñanza de la Educación Física en la revista *Ricyde* (Revista Internacional de Ciencias del Deporte). Asimismo, es evaluador de más de una quincena de revistas de educación nacionales e internacionales.

Finalmente, ha sido profesor visitante en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres en el año 2014, en la Thomas Coram Research Unit (TCRU) bajo la dirección de la profesora Claire Cameron.

La profesora Dra. D.ª Ana Eva Rodríguez es Profesora Ayudante Doctora del Departamento Teoría de la Educación y Pedagogía Social, es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (2012).

Asimismo, completa su formación con un Máster en Gestión y Dirección de Personas (Post grado en Organización de Recursos Humanos/Post grado en Formación en las Organizaciones) por la Universidad de Barcelona y la Escuela de Administración de Empresas (2009).

Diploma de Estudios Avanzados que acredita la suficiencia investigadora en el área de Sociología por la Universidad Complutense de Madrid (2002). Licenciada Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (1999).

En 2018 ha realizado una estancia de investigación en AJAS Bologna Onlus (Bolonia) en el marco del proyecto europeo «RISEWISE: RISE Women with disabilities in Social Engagement». En 2004 realizó una estancia de investigación en la Universidad de Reading (Reino Unido) bajo la dirección del profesor Jorge Rodríguez Menés.

En la actualidad, ejerce su docencia en la UNED en asignaturas del Grado de Educación Social, Máster Universitario de Formación del Profesorado de Secundaria en la Especialidad de Intervención Sociocomunitaria, Máster Universitario de Innovación e Investigación en Educación y en el Máster Universitario en Intervención Educativa en Contextos Sociales. También es profesora en el Máster en Acción Socioeducativa con Colectivos Vulnerables: Familia, Infancia, Adolescencia y Juventud de la UNED.

Tiene cerca de una treintena de publicaciones, entre ellas dos libros, una decena de artículos científicos y una veintena de capítulos de libro y en torno a veinticinco aportaciones a congresos nacionales e internacionales. Estas publicaciones versan sobre la intervención socioeducativa con menores y jóvenes vulnerables y en situación de riesgo, capital humano y educación/formación; Educación/formación y empleo. A estas tres líneas están vinculados la veintena proyectos e investigaciones de naturaleza competitiva y no competitiva en los que he participado tanto en el ámbito en el ámbito universitario como de la empresa.

Es miembro del Grupo de Investigación sobre Inclusión Social y Derechos Humanos, TABA International Research y del Grupo de Investigación sobre Intervención Socioeducativa, ambos de la UNED. Y en la actualidad ejerce el cargo de Secretaria del Programa de Doctorado en Educación de la UNED.

[1] Baricco, A. (2016). *La esposa joven*. Barcelona: Anagrama. (pp.72-73).

[2] Una revisión detallada y extensa de los antecedentes de la Pedagogía social es posible encontrarla en Caride (2005: 139-188).

[3] Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica.* Barcelona: Gedisa. [MATERIAL RECOMENDADO]

[4] Representante de la primera etapa de la Pedagogía social en Alemania (1850-1920) (Pérez Serrano, 2004).

[5] Representante de la segunda etapa de la Pedagogía Social en Alemania (1920-1933), de tradición historicista y hermenéutica, junto a Baümer (Caride, 2005; Pérez Serrano, 2004).

[6] Representante de la tercera etapa de la Pedagogía Social en Alemania (1933-1949), que coincide con el periodo en el poder del nacionalsocialismo alemán (Pérez Serrano, 2004).

[7] Representante de la cuarta etapa de la Pedagogía social en Alemania (1949 hasta la actualidad), que coincide con la delimitación de los perfiles y campos profesionales en el ámbito de la Pedagogía social, y con la Pedagogía social crítica (Pérez Serrano, 2004).

[8] Soriano, A. y Bedmar, M. (coords.). (2015). *Temas de pedagogía social-Educación social*. Granada: Editorial Universidad de Granada. [MATERIAL RECOMENDADO]

[9] Algunas iniciativas en este sentido ya están teniendo lugar como la Evaluación del Plan de Autonomía 16-21 que la Comunidad de Madrid viene desarrollando desde 2013, que está llevando a cabo el Grupo de Investigación TABA International Research de la UNED, en colaboración con la Dirección General de la Familia y el Menor de la Comunidad de Madrid, Fundación ISOS y Opción 3 S.C.

[10] Véase Castells, M. y Himanen (2002).

[11] Puede consultarse en: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

[12] Puede consultarse en: https://www.ohchr.org/sp/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx

[13] El Anexo I del Convenio Colectivo Estatal de Acción e Intervención Social (2015-2017) recoge el catálogo de actividad del educador y la educadora social según la tipología de necesidades a atender y según áreas de intervención y/o ámbitos de actuación en los que pueden desarrollar su actividad profesional. Puede consultarse en: https://www.boe.es/boe/dias/2015/07/03/pdfs/BOE-A-2015-7435.pdf

[14] Úcar, X. (2016a). *Pedagogías de lo social.* Barcelona: Editorial UOC. [MATERIAL RECOMENDADO]

[15] ·#Edusoday 2017: Educación social y Escuela. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=1pNu1SQ7cwk (2017).

[16] Entre esos autores se puede incluir a Lorenz (2008); Eriksson & Markström (2003), Hämäläinen (2003); Ortega (1997, 2006); Caride (2005); Torío (2009), Núñez (1999), entre otros muchos.

[17] Para profundizar véanse:

Caride, J. A., Gradaílle, R. y Carballo, M. B. (2015). De la Pedagogía Social como educación a la Educación Social como Pedagogía. *Perfiles Educativos,* vol. XXXVII, núm. 148. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a16.pdf [MATERIAL COMPLEMENTARIO]

Caride, J. A. (2004). ¿Qué añade lo «Social» al sustantivo «Pedagogía»? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 11, 55-85. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135015179004

[MATERIAL RECOMENDADO]

Petrus, A. (1997). Concepto de Educación Social. En Petrus, A. (Ed.), *Pedagogía Social* (pp.9-39). España: Ariel. Disponible en: http://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/05/Educación-social.pdf [MATERIAL RECOMENDADO]

[18] Para profundizar véase: Ortega, J., Caride, J. A. y Úcar, X. (2013, 31 de julio). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y la educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social (núm. 17).* Disponible en: http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf [MATERIAL COMPLEMENTARIO]

[19] En el capítulo 2 se puede encontrar una amplia referencia a este elemento, clave en la Pedagogía social actual.

[20] En este sentido, Storo (2012) defenderá que el profesional requiere tanto de una teoría que oriente sus acciones en la búsqueda de información y argumentos que la sustentes, como de una teoría que dirija la intervención.

[21] Sáez, J., y González, A. (1991). De la teoría a la práctica: Análisis comparado de tres modelos de pensar la Educación. Anales de Pedagogía, (9), 139-172. Disponible en http://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/287451 [MATERIAL RECOMENDADO]

[22] Se puede consultar la siguiente presentación en línea de Nicolás David Martínez), «Paradigmas, enfoques y tipos de investigación», en https://prezi.com/c7p5jpdnbjf9/paradigmas-enfoques-y-tipos-de-investigacion-nicolas-david-martinez-porras/ [MATERIAL COMPLEMENTARIO]

[23] http://imaisd.usc.es/grupoficha.asp?idpersoatipogrupo=75323&i=es&s=-2-26-148

[24] https://socialesyhumanas.deusto.es/cs/Satellite/socialesyhumanas/es/instituto-estudios-ocio/investigacion-11/lineas-de-investigacion-2

[25] http://gifes.uib.es/

[26] http://gipe-igep.org/presentation_castellano.php

[27] https://www.udg.edu/tabid/5897/language/ca-ES/Default.aspx

[28] Como el Programa *Caixaproinfancia:* https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/198839/1.CaixaProinfancia_Modelo_Libro_Blanco_es.pdf/c0411d4b-1738-4923-9427-32a9f69a80ef

[29] De Valenzuela, Gradaílle y Caride, 2018; Melendro, Cruz, Iglesias, y Montserrat, 2014; Lila, Musitu y Buelga, 2006; Santibañez y Laespada, 2016; Álvarez Fernández, Pintado & San Fabián, 2014.

[30] García Barriocanal, Imaña y De la Herrán, 2007; Montserrat, Casas, Malo y Bertran, 2011; Cruz 2009, Melendro, 2007 y 2010; Ballester, Caride, Melendro y Montserrat, 2016; Delgado, P., López, M., Carvalho, J., & Del Valle, J. F., 2015.

[31] Cuenca, 2011; Caballo, Caride & Meira, 2011; García-Castilla, Melendro & Blaya, C., 2018; Ponce-de-León-Elizondo, Sanz Arazuri & Valdemoros-San-Emeterio, 2015.

[32] Santibáñez, Ruiz, González & Fonseca, 2016; Bas y Pérez de Guzmán, 2016; Terrón, Monreal, Cárdenas & Pérez, 2016; Gradaille, Marí Ytarte & Caballo, 2015.

[33] Soler, Planas, Ciraso-Calí & Ribot-Horas, 2014; Úcar, Rodrigo, Planas & Novella, 2017; Chouinard, Milley & Cousins, 2014.

[34] Graña y Rodríguez, 2010; Iglesias, 2008; Capdevila, Ferrer y Luque, 2005; Garrido y López, 2005.

[35] Marí Ytarte, 2005; Aguado y Mata, 2017

[36] Ortega, 2005; Caballo & Gradaílle, 2008; March y Orte, 2014.

[37] Gil-Jaurena, López-Ronda & Sánchez-Melero, 2015; Soler, Planas y Núñez, 2015; Sarrate, 2014; Santibañez y Martínez-Pampliega, 2013; Úcar y Llena, 2006.

[38] Torío, Peña & García, 2015; Pérez Serrano y De Juanas, Á. (Coord.), 2013.

[39] Del Pozo, 2017 y 2015; Añaños 2017 y 2011; García Vita & Melendro, 2013; Del Pozo, Jiménez Bautista & Turbi, 2013.

[40] Janer, 2017; Ribas Machado, 2014; Úcar, 2013, 2011.ª y b; Balsells, 2006.

[41] https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/issue/archive

[42] https://sips-es.blogspot.com.es/

[43] San Fabián, 2014; Álvarez Fernández, Pintado y San Fabián Maroto, 2014; González, Jiménez, Pérez, Iglesias y Morón, 2012.

[44] Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, QEDU-Búsqueda de títulos, https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/busquedaSimple.action. Datos completados con las webs de las universidades que figuraban sin datos en el Ministerio: 1251 plazas de la UNED (tomada como referencia la asignatura de Teoría de la Educación), 81 plazas de la U. Pontificia de Salamanca. Sin referencias de las plazas de la U. de Deusto y las plazas de la U. Católica de Valencia.

[45] Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED (Comunidad de Madrid) 2 – Universidad Autónoma de Barcelona – UAB (Cataluña) 3 – Universidad Castilla la Mancha – UCLM (Castilla La-Mancha) 4 – Universidad Santiago de Compostela – USC (Galicia) 5 – Universidad de Salamanca – USAL (Castilla y León) 6 – Universidad de Deusto – UD (País Vasco) 7 – Universidad de León – ULE (Castilla y León) 8 – Universidad de Valencia – UV

(Comunidad Valenciana) 9 – Universidad de Las Palmas de Gran Canarias – ULPGC (Canarias) 10 – Universidad de Málaga – UMA (Andalucía)

[46] Se puede consultar el siguiente documento en línea: Úcar, X. (2011). De Europa a Latinoamérica: hacia una perspectiva global, compleja e integrada de la pedagogía social. In A Pedagogia Social no diálogo Educação Popular-Educação. III Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social. España. Social. Disponible en: https://core.ac.uk/download/pdf/13312414.pdf [MATERIAL RECOMENDADO]

[47] A partir de la síntesis de las propuestas realizadas por los 39 expertos de 19 países consultados y una muestra correspondiente al análisis de los planes de estudio de 266 universidades de 50 países diferentes, la mayor parte de ellas extraídas del QS World University Rankings de 2015

[48] Se puede consultar el siguiente documento en línea de Janer, A. (2017) La Pedagogía Social bajo una mirada comparativa internacional: análisis de la perspectiva académica, formativa y profesional. Tesis doctoral disponible en http://www.tdx.cat/handle/10803/405526 [MATERIAL RECOMENDADO]

[49] Cabe señalar con Chamseddine (2013,3), como el educador recibe diversas denominaciones en diferentes países europeos, y cómo son distintas también sus funciones y escenarios de intervención. Así, en España y Bélgica recibe la denominación de Educador Social; Educador Especializado en Luxemburgo, Holanda y Suiza; Animador y/o Educador Especializado en Francia; Trabajador Social de Internado, Trabajador para los Jóvenes y la Comunidad, en Reino Unido; Pedagogo Social en Alemania; Educador Profesional en Italia; Educador Social o Pedagogo en Portugal.

[50] COIE (Centro de Información, Orientación y Empleo de la UNED), *Salidas profesionales grado en Educación social*, http://coie.uned.es/salidas_grados_sociales

[51] Plantea Morin en relación con este constructo, que «tan pronto como un individuo emprende una acción, sea cual fuere, ésta empieza a escapar de sus intenciones. La acción en cuestión entra en un universo de interacciones y finalmente es el entorno el que se apodera de ella en uno u otro sentido, pudiendo contrariar la intención inicial. A menudo la acción se vuelve como un boomerang, obligándonos a seguirla, a intentar corregirla (si hay tiempo) y, en ocasiones, a destruirla» (Morin, 2001, p. 104).

[52] Puede consultar el siguiente documento en linea sobre conferencias de Edgar Morin sobre pensamineto complejo: https://www.youtube.com/watch?v=zx0vCZx5YoM y https://www.youtube.com/watch?v=fSDi8YFX3Cw [MATERIAL RECOMENDADO]

[53] Rodríguez Bravo, A. E. y Del Pozo Serrano, F. (2013): «La infancia y la juventud en una sociedad sostenible y solidaria», M. Melendro, M. y A. E. Rodríguez Bravo. (coord.), Menores y Jóvenes en Dificultad Social, pp. 17-66. Madrid, UNED. [MATERIAL COMPLEMENTARIO]

[54] http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/colaboradores.asp?sec=6&subs=16

[55] Puede consultar el siguiente documento en línea de Save the Children. (2016). *Hasta el último niño. Memoria 2016*. Madrid, España: Save the children, en https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/memoria-anual-2016-savethechildren.pdf [MATERIAL COMPLEMENTARIO]

[56] Puede consultar el siguiente documento en línea de Melendro, M., y Rodríguez Bravo, A. E. (2015). Los estudios sobre el tránsito a la vida adulta de jóvenes vulnerables y estrategias para su inclusión social. *Revista de Estudios de Juventud*, (110), 201-216., en http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista110_11-estudios-transito-vida-adulta-jovenes-vulnerables.pdf [MATERIAL RECOMENDADO]

[57] Informe de la Comisión Europea sobre Inclusión Social (2004) y Pacto Europeo de la Juventud (2005). Ver en: European Commission (2005a). Joint Report on Social Protection and Social Inclusion. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities; European Commission (2005b). Annex 1 of Presidency Conclusions of the European Council, Brussels, 2-23.3.2005 (7619/05), Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

[58] https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/publications

[59] Puede consultar la siguiente videoclase de Miguel Melendro (2016) Recursos para el tránsito a la vida adulta, en https://www.youtube.com/watch?v=qbwTJU3pzQA&index=3&list=PLEMws_mSrr4IeTwd8dhe-WDKwX2ox-ZFp [MATERIAL RECOMENDADO]

[60] Informe Juventud de España, 2016. INJUVE. http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/24/publicaciones/informe-juventud-2016.pdf

[61] Objetivo 1: Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo. Objetivo 3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de

calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Objetivo 8: Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos. Objetivo 10: Reducir la desigualdad en y entre los países

https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Infancia_Agenda_2030_Espana_UNICEF.pdf

[62] «Dos padres, dos madres», puede consultar el siguiente material audiovisual (52 min.) disponible en https://www.youtube.com/watch?v=2pHcz5twhZk [MATERIAL COMPLEMENTARIO]

[63] Puede consultar el siguiente documento en línea de Melendro, M. (2012) Nuevas tendencias en intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social, en

https://www.researchgate.net/profile/Miguel_Estefania/publication/256503845_Nuevas_tendencias_en_intervencion_socioec educational_intervention_with_adolescents_and_young_people_in_social_difficulties/links/004635232e047466eb0000 [MATERIAL RECOMENDADO]

[64] Bronfenbrenner dará un paso más de la mera descripción y catalogación del entorno a los efectos de la acción en él, aportando una idea fundamental: la idea de transición ecológica: «Una transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez». (Bronfenbrenner, 1979, p.46).

[65] Ver apartado 3.1.1.

[66] La investigación internacional, siendo fundamental para entender el desarrollo de la investigación en nuestro país, es enormemente rica y variada, un contenido excesivamente amplio para las pretensiones de este tema.

[67] De Valenzuela, Gradaílle y Caride, 2018; Santibañez y Laespada, 2016; Melendro, Cruz, Iglesias, y Montserrat, 2014; Álvarez Fernández, Pintado & San Fabián, 2014; Lila, Musitu y Buelga, 2006.

[68] Ballester, Caride, Melendro y Montserrat, 2016; Melendro, 2017, 2007 y 2010; Delgado, p. , López, M., Carvalho, J., & Del Valle, J. F., 2015; Montserrat, Casas, Malo y Bertran, 2011; Cruz 2009, 2011; García Barriocanal, Imaña y De la Herrán, 2007; De Paul, 1988; Fernández del Valle 1998.

[69] García-Castilla, Melendro & Blaya, C., 2018; Ponce-de-León-Elizondo, Sanz Arazuri & Valdemoros-San-Emeterio, 2015; Cuenca, 2011; Caballo, Caride & Meira, 2011;

[70] Santibáñez, Ruiz, González & Fonseca, 2016; De Miguel, 2015; Bas y Pérez de Guzmán, 2016; Terrón, Monreal, Cárdenas & Pérez, 2016; Gradaille, Marí Ytarte & Caballo, 2015.

[71] Soler, Planas, Ciraso-Calí & Ribot-Horas, 2014; Úcar, Rodrigo, Planas & Novella, 2017; Chouinard, Milley & Cousins, 2014.

[72] Graña y Rodríguez, 2010; Iglesias, 2008; Capdevila, Ferrer y Luque, 2005; Garrido y López, 2005; Graña, Garrido y González Cieza, 2007; Fernández Molina y Rechea, 2006.

[73] Aguado y Mata, 2017; Marí Ytarte, 2005;

[74] March y Orte, 2014; Ortega, 2005; Caballo & Gradaílle, 2008.

[75] Santibañez y Martínez-Pampliega, 2013; Úcar y Llena, 2006;

[76] Suarez, 2000; Melendro, 2009, Lerbet-Sereni, 2004; Lepoutre, 1999; Folberg y Taylor 1997; Moore, 1994

[77] Entre estos modelos, destaca el Enfoque de Marco Lógico, propuesto por Naciones Unidas y muy utilizado en el ámbito de Servicios Sociales (Ortegón, 2005; Crespo, 2010)

[78] La transdisciplinariedad ha sido planteada como una forma de acceso al conocimiento por autores como J.Piaget o C. Scurati; de forma similar a como lo hace el concepto de metadisciplinariedad, explica no tanto la forma de vincular diferentes disciplinas entre sí, como la forma de concebir o ver la realidad prescindiendo de ellas como punto de partida (Zabala 1999). Su intención es explicar la realidad sin parcelaciones, respondiendo a la idea de que nuestra primera aproximación a cualquier conocimiento es de tipo sincrético, global, holístico, en definitiva, no parcelado ni parcelable

[79] Puede consultar los siguientes documentos en línea de Riera, J. (2013). Programa CaixaProinfancia. Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social. Barcelona, España: Obra Social la Caixa, en https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/198839/2.CaixaProinfancia_Modelo_Accion_Social_es.pdf/8c2b00f8-1c0c-4009-b877-b14f6aa35789

https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/198839/1.CaixaProinfancia_Modelo_Libro_Blanco_es.pdf/c0411d4b-1738-4923-9427-32a9f69a80ef [MATERIAL RECOMENDADO]

[80] Puede consultar el siguiente documento en línea de Delors y otros (1996): «La educación encierra un tesoro» en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

[MATERIAL COMPLEMENTARIO]

[81] Disponible en: https://youtu.be/-H3JZ_Q0iGs (Garry Stern, 2015). [MATERIAL COMPLEMENTARIO]

[82] Puede consultar el siguiente documento en línea de García Aretio (1988) «El aprender adulto y a distancia» en: https://www2.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/1988/el%20aprender%20adulto%20y%20a%20distancia.pdf [MATERIAL RECOMENDADO]

[83] Puede consultar el siguiente documento en línea de Roger C. Schank (1995) «What we learn when we learn by doing» en: http://cogprints.org/637/1/LearnbyDoing_Schank.html [MATERIAL COMPLEMENTARIO]

[84] Puede consultar el siguiente documento en línea del Equipo de aulaPlaneta «25 herramientas TIC para aplicar el aprendizaje colaborativo en el aula y fuera de ella» en: http://www.aulaplaneta.com/2015/07/14/recursos-tic/25-herramientas-tic-para-aplicar-el-aprendizaje-colaborativo-en-el-aula-y-fuera-de-ella-infografia/ [MATERIAL COMPLEMENTARIO]

[85] Puede consultar el siguiente documento en línea de Carlos J. Rodríguez (2015) «Aprendizaje colaborativo versus aprendizaje cooperativo» en: http://www.aprendercolaborando.com/aprendizaje-colaborativo-vs-aprendizaje-cooperativo/ [MATERIAL COMPLEMENTARIO]

[86] Puede consultar el siguiente documento en línea de Arteta (2014) «Gamificación del aprendizaje: una tendencia educativa» en: http://blog.tiching.com/gamificacion-del-aprendizaje-una-tendencia-educativa/ [MATERIAL COMPLEMENTARIO]

[87] Puede consultar el siguiente documento en línea de Bristow (2015) «Gaming in Education: Gamification?» en: https://www.theedublogger.com/2015/01/20/gaming-in-education-gamification/ [MATERIAL COMPLEMENTARIO]

[88] Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=zcS910tkKXM (Carstensen, 2015). [MATERIAL COMPLEMENTARIO]

[89] Puede consultar el siguiente libro de Pérez, G. y De-Juanas, A. (2015). *Calidad de vida en personas adultas y mayores.* Madrid: UNED. [MATERIAL RECOMENDADO]

[90] Puede consultar el siguiente libro de Sarrate, M. y González, A.L. (Coords.) (2013). *Animación e intervención sociocultural.* Madrid: UNED. [MATERIAL RECOMENDADO]

[91] Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=52-pLnlkEdg (2015). [MATERIAL COMPLEMENTARIO]

Este es un libro de introducción a la Sociología. Desde el principio, comprobará el lector que la perspectiva sociológica no se asemeja al conocimiento común, sino que, por el contrario, trata de explicar con una metodología propia de las Ciencias Sociales por qué las cosas son como son. Es decir, la Sociología no solo describe la realidad social o cómo es un fenómeno social determinado, sino que trata de encontrar una explicación a ese acontecimiento o fenómeno social. Desde sus orígenes, la Sociología ha tenido esa pretensión científica de estudiar objetivamente la realidad social, de descubrir las regularidades o las leyes de la vida social. Ese es el enfoque que hemos dado a todos los capítulos de esta obra, a través de los cuales se aborda el estudio de los aspectos nucleares que caracterizan la compleja sociedad actual. En algunos puntos pueden ser páginas un poco densas. Hemos intentado, sin embargo, ser didácticos y sintéticos. Hemos tenido en cuenta que es una obra para estudiantes de Sociología y de otras disciplinas que se inician en el estudio de la Sociología. En última instancia, la realidad social no conoce de áreas de conocimiento; sino que tiene múltiples aspectos que deben estudiarse de forma interdisciplinar. En contra de la intención totalizadora de los primeros sociólogos a la hora explicar los hechos sociales, en la actualidad, la pretensión de la Sociología es aportar una visión propia complementaria a la de otras Ciencias para conocer y tratar de explicar la realidad social.

El libro está estructurado en dos partes bien diferenciadas: la primera incluye los capítulos que estudian los fundamentos de la disciplina; en la segunda parte, se trata de aplicar esos fundamentos, y en general, la perspectiva sociológica, para analizar determinadas instituciones y procesos que caracterizan a la sociedad actual.

El libro es obra del equipo docente de la asignatura Introducción a la Sociología del Departamento de Tendencias Sociales (Sociología III) de la UNED, que lo componen:

Tomás Alberich, profesor titular de Universidad. Líneas de investigación: participación ciudadana, asociacionismo, movimientos sociales y tercer sector, trabajo social y políticas sociales y desarrollo local.

José Antonio Díaz Martínez, catedrático de Universidad. Líneas de investigación: impacto social de las TIC, empleo y mercado laboral, y prospectiva social.

Verónica Díaz Moreno, profesora contratada doctora. Líneas de investigación: juventud, exclusión social, tendencias sociales y nuevas formas de participación.

Pilar Gomíz Pascual, profesora ayudante. Líneas de investigación: género, discapacidad y población.

Óscar Iglesias Fernández, profesor asociado. Líneas de investigación: juventud, identidades y educación, democracia y ciudadanía.

Pilar Nova Melle, profesora contratada doctora. Líneas de investigación: trabajo, relaciones laborales y prevención de riesgos laborales.

Rosa M.ª Rodríguez Rodríguez, profesora contratada doctora. Líneas de investigación: migraciones, políticas públicas, exclusión social y discapacidad.

M.ª Rosario H. Sánchez Morales, catedrática de Universidad. Líneas de investigación: impactos sociales de la Biotecnología, exclusión social, personas "sin hogar", familia.

Juan José Villalón Ogáyar, profesor contratado doctor. Líneas de investigación: la estratificación en las grandes ciudades, el proceso de individualización, la gestión de las identidades sociales básicas y el control de la violencia urbana.

